



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Personligheten är ju ens instrument”

En fenomenologisk studie kring hur några specialpedagoger upplever sin egen yrkesroll och dess betydelse i mötet med eleven.

Namn Elisabet Tyrenius
Program
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Monica Reichenberg

Nyckelord: Fenomenologi, livsvärld, människosyn, relationskompetens, specialpedagogik

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur fem specialpedagoger upplever sig själva i sin yrkesroll och som redskap i det didaktiska arbetet att möta elever i behov av stöd.

Den metod och teoretiska ansats som använts för studien är kvalitativa livsvärldsintervjuer i enlighet med fenomenologisk teori. Den *hermeneutiska vändningen*, att en beskrivning också är en tolkning, avgjorde att valet av metod och teoretisk ansats föll på hermeneutiken och en fenomenologisk livsvärldsansats. Även hur en *dialogisk öppenhet i ett hermeneutiskt förfarande* kan bidra till att fördomar belyses bidrog till val av metod.

Det huvudsakliga resultatet visar att det har betydelse för den specialpedagogiska professionen att få tid för samtal med kollegor och för reflektion. Det framkommer även att det är svårt att separera sig själv från tjänstemannen och att balansgången är hårfin men nödvändig. Studiens resultat visar också att av de specialpedagogiska perspektiv som tas upp framträder det relationella perspektivet tydligt hos alla deltagare.

Förord

Att äntligen, efter att livet tagit mig på långa och många omvägar, kunna se slutet på denna utbildningsresa känns nästan otroligt. Livet stannade när min, då 18-åriga, dotter Johanna dog hösten 2013. Jag kunde inte se hur något skulle kunna fortsätta. Dock har mina kunskaper och insikter definitivt djupnat och givit mig bestående lärdomar.

Mina erfarenheter efter snart trettio års arbete med barn och unga i stora behov av stöd av olika anledningar hade redan givit mig en grund att stå på. Tankar om bemötande, människors, framför allt barns möjligheter till växande i möte med vuxna har under utbildningens gång bekräftats. Min övertygelse om nödvändigheten av en genomtänkt människosyn har ytterligare stärkts.

Jag vill tacka min före detta studievägledare, numera studierektor Malin Eliasson för att du funnits som ett stöd under hela tiden efter Johannas död. Vill även tacka min första handledare, Inger Berndtsson som introducerade och inspirerade mig till nyfikenhet på fenomenologin. Ann-Katrin Swärd, min andra handledare, din tilltro till mina möjligheter, din stöttning och vägledning under de sista månadernas arbete går nästan inte att värdera...stort, varmt tack!

Tack också till alla er deltagare som bidragit och dessutom ville stanna kvar trots att det drog ut på tiden!

...och till dig Magnus... svårt att hitta ord, utan dig vet jag inte vad jag hade gjort.

Tack för allt!

Ljungskile, augusti 2022

Elisabet Tyrenius

Innehåll

Förord	3
1 Inledning	6
2 Syfte och forskningsfrågor	7
3 Bakgrund	8
3.1 Människosyn	8
3.2 Yrkesroll och uppdrag	9
3.3 Förutsättningar	10
3.4 Betydelsebärande begrepp	10
4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	12
4.1 Människosyn.....	12
4.1.1 Människosyn och makt	12
4.1.2 Människosyn i relationen	13
4.1.3 Människosyn-barnsyn.....	13
4.2 Yrkesrollen.....	14
4.3 Förutsättningar och förväntningar	15
5 Teoretiska utgångspunkter	17
5.1 Fenomenologi.....	17
5.2 Specialpedagogik som kunskapsområde	18
5.3 Specialpedagogiska perspektiv	19
6 Metod	19
6.1 Metodval	19
6.2 Metod för datainsamling	20
6.3 Urval.....	21
6.4 Genomförande.....	21
6.5 Bearbetning och analys	22
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	23
6.6.1 Validitet.....	23
6.6.2 Reliabilitet.....	23
6.6.3 Generaliserbarhet.....	24
6.7 Etiska överväganden	24
7 Resultat	25

7.1	Människosyn.....	25
7.2	Yrkesrollen	27
7.2.1	Upplevelser av yrkesrollen	27
7.2.2	Sig själv som redskap	28
7.2.3	Upplevelse av sig själv.....	30
7.3	Förutsättningar och förväntningar	32
7.3.1	Förutsättningar.....	32
7.3.2	Förväntningar	34
7.4	Sammanfattning och analys	35
8	Diskussion	36
8.1	Metoddiskussion	36
8.2	Resultatdiskussion	37
8.2.1	Människosyn.....	37
8.2.2	Yrkesrollen.....	38
8.2.3	Förutsättningar och förväntningar	38
8.3	Kunskapsbidrag	39
8.4	Sammanfattande kommentarer samt nya forskningsidéer	40
	Referenser	41
	Bilagor	46

1 Inledning

Specialpedagogens uppdrag, roll och yrkets komplexitet har beforskats av bland annat von Ahlefeldt Nisser (2014) som menar att otydlighet och osäkerhet vad gäller tolkning av uppdraget samt skilda förståelser av special- och specialpedagogrollerna kan spela roll både för hur specialpedagogiska resurser organiseras samt för det pedagogiska arbetet som helhet.

Även Göransson m.fl. (2015) har i en stor enkätundersökning visat på att yrkesrollen och dess utövande för både specialpedagoger och speciallärare är lokalt beroende av kontext. Studien visar även att dessa yrkesgrupper oftare söker förklaringar till skolproblem utifrån en relationell förståelse i motsats till den i skolan vanligaste förklaringsmodellen, den kategoriska, och att problemen finns hos eleven.

Även om specialpedagogutbildningen, med vissa justeringar, har funnits sedan 1990 finns det fortfarande otydlighet och osäkerhet kring hur arbetet skall utformas. I skrivningar från myndigheter som Skolverket och Socialstyrelsen skrivs inget specifikt om yrkesrollen utan enbart att kompetensen skall finnas i organisationen. Förutsättningarna för att fullfölja uppdraget enligt examensordningen beror ofta på hur närmaste chef väljer att använda den specialpedagogiska kompetensen.

Som nyutbildad lärare för snart trettio år sedan satte en, till synes vardaglig händelse i gång mina reflektioner kring hur människosyn, medveten eller omedveten, visar sig i skolans värld. Mitt intresse för detta har funnits med under alla yrkesverksamma år först som lärare och sedan specialpedagog i olika verksamheter. Framför allt ur ett helhetsperspektiv där alla människor, både elever och vuxna, i skolan ingår som både individer och professionella utövare. Funderingarna förstärktes ytterligare under specialpedagogutbildningen och sattes på sin spets när en föreläsare retoriskt frågade sig varför så förvånansvärt lite har skett ute i skolans verklighet vad gäller specialpedagogiskt tänkande och förhållningssätt med avseende på likvärdighet, främjande och förbyggande trots att så många specialpedagoger skickats ut.

Sedan början på 2000-talet har begreppet relationell pedagogik (Aspelin & Persson, 2011) alltmer börjat användas och hur lärare och elever interagerar och bemöter varandra har visat sig ha stor betydelse (Lilja, 2013). Både nationellt och internationellt visar det sig att relationellt bemötande, och ett inkluderande förhållningssätt spelar roll... men hur tänker och definierar vi, först för oss själva men sedan gemensamt, fenomen och bärande begrepp såsom värdegrund, människo-och kunskapssyn, relation, respekt och jämställdhet i verksamheterna? Spelar graden av medvetenhet om dessa och även den egna personlighetens agerande roll för lärares professionella lärande och därefter elevers möjligheter till utveckling?

Vad gäller lärande hänvisar Timperly (2019) till studier där amerikanska forskare kommit fram till något som de kallar överassimilation. Det innebär att om nya kunskaper och idéer tolkas och förstås utifrån redan befintliga kognitiva mönster sker enbart ytliga förändringar i lärandet. Bransford förmedlar hur viktigt det är att lärare, för att kunna tillgodogöra sig ny information och kunskap och utveckla sitt professionella lärande, får möjlighet att uttrycka redan befintliga idéer och eventuellt förutfattade meningar (refererad i Timperly, 2019).

Ovanstående mynnade ut i en nyfikenhet att lyssna på specialpedagogers egna upplevelser och reflektioner kring yrkesrollen samt hur detta sedan eventuellt påverkar mötet med elever. Att ontologiskt och epistemologiskt använda livsvärldsfenomenologin för att utforska detta vidare blev utifrån min utgångspunkt den bästa vägen. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) används ofta fenomenologisk forskning för att studera hur människors upplevelser och hanterande av dessa sedan påverkar deras agerande. Även intersubjektivitet, de erfarenheter

människor har gemensamt som leder till ömsesidig förståelse, är något som vanligtvis ingår i fenomenologiska studier.

I första hand är valt område intressant att studera eftersom eleverna i slutänden berörs på olika sätt. Enligt Folkhälsomyndigheten (2018) har ungas psykiska ohälsa fördubblats sedan mitten på 1980-talet och svaren kan till viss del bero på skolans funktion. I andra hand handlar det om verkligheten för lärare och alla de vuxna, mer eller mindre stressade (Colnerud, 2015) som befinner sig och verkar i skolmiljöer och i tredje hand den effekt dessa fenomen kan ha på samhället i stort. Bara i ekonomiska termer handlar det om två-siffriga miljonbelopp för varje *livslångt* utanförskap (Nilsson, 2012).

2 Syfte och forskningsfrågor

Under denna rubrik formuleras problemställningen i form av syfte och frågeställningar.

Syftet med studien är att undersöka hur fem specialpedagoger upplever sig själva i sin yrkesroll och som redskap i det didaktiska arbetet att möta elever i behov av stöd.

Frågeställningarna är som följer:

Hur upplever specialpedagogerna sin egen yrkesroll i mötet med elever i behov av stöd?

Hur använder specialpedagogerna sig själva som redskap i det didaktiska arbetet kring elever i behov av stöd?

Vilken upplevelse har specialpedagogerna av sig själva i sin yrkesroll när det gäller att stödja elever i behov av stöd?

3 Bakgrund

I detta kapitel presenteras den människosyn och barnsyn som genomsyrar de lagar, förordningar och regler en specialpedagog verksam i skolan har att förhålla sig till. Vidare hur specialpedagogens uppdrag och yrkesroll presenteras och kan uttolkas i olika styrdokument. Även hur specialpedagogen, utifrån ledningens håll får möjlighet att arbeta med det hon är utbildad för och/eller ges möjligheter att utföra sitt uppdrag. Här presenteras också ett antal, för studien betydelsebärande ord och begrepp.

3.1 Människosyn

Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig vad gäller barn och ungdomar och i det första kapitlet fjärde paragrafen (4§) står bland annat:

Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

Vad gäller det kompensatoriska uppdraget står det vidare att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare.

Även i ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr22, 2022) formuleras vilket förhållningssätt och bemötande som gäller:

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (s.10).

Det står också uttryckligen under riktlinjer att *alla som arbetar i skolan ska ha ett demokratiskt förhållningssätt och att den enskilda individen ska visas respekt. Utöver det ska läraren visa hänsyn till tänkande, erfarenheter, förutsättningar och behov hos varje individ samt förutsätta att eleven kan och vill ta personligt ansvar.*

I ”Läroplan för förskolan” (Lpfö18, 2018) i kapitel 1 uttrycks vikten av helhetssyn genom formuleringen:

Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. (s.3).

Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som antogs 1994 är en skrivning som tillkom för att skapa en överenskommelse kring barn och elever i behov av särskilt stöd. För skolan innebär detta att *alla elever ska ges möjligheter att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018), som blev lag i Sverige den 1 januari 2020, genomsyras av en människosyn där barn har lika stort värde och lika*

stor rätt till respekt som vuxna. Barndomen ska tas hänsyn till och värderas precis som vuxenlivet.

Att förhålla sig till denna lag förpliktigar till reflektion kring hur vi tänker, ser och agerar kring barn och unga. I artikel 12 och 13 formuleras tydligt att barns tankar och åsikter ska tas hänsyn till. De har, precis som vuxna, rätt till yttrandefrihet om andras rättigheter respekteras. Barn ska också, utifrån ålder och mognad, lyssnas på i alla frågor som rör barnet själv. I artikel 23 skrivs ut att rätten till anständigt och fullvärdigt liv även gäller barn med funktionsnedsättning. Några av artiklarna i Barnkonventionen (kortversionen) ger extra tyngd åt resterande text såsom exempelvis:

Artikel 3. Vid alla beslut som rör barn ska i första hand beaktas vad som bedöms vara barnets bästa.

Artikel 4. Varje stat ska ta ansvar för och nyttja sina resurser till fullo för att uppfylla barns rättigheter. Där det behövs ska stater samarbeta internationellt.

Både Salamancadeklarationen och Barnkonventionen, kan som Ahlberg (2007) uttrycker det: "...ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte." (s.85).

I förkunskapskraven inför ansökan till specialpedagogutbildningen (Göteborgs universitet, 2022) står utskrivet att det behövs någon form av lärarexamen samt tre års yrkeserfarenhet inom denna examens verksamhetsområde. Följaktligen kan även de yrkesetiska regler för lärare som Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund enades om (Lärarförbundet, 2001) gälla även för specialpedagoger där det bland annat står skrivet att lärare förbinder sig att:

- *ta ansvar för elevernas kunskapsstillväxt, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande*
- *alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier*
- *verka för att upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna och med deras föräldrar/vårdnadshavare och vara lyhörda för deras synpunkter*

Vidare beskrivs och förtydligas vikten av att eleverna får stöd i att ta ansvar för och få inflytande över sin utbildning och sitt lärande. Att all information som mottages används för elevens bästa och att hänsyn tas till både förmåga, prestation och alla diskrimineringsgrunder.

3.2 Yrkesroll och uppdrag

I Vägledning för elevhälsan (2016), en publikation som tillkommit för att bidra till likvärdighet och stärka elevhälsans arbete står skrivet:

Elevhälsan har en viktig uppgift att stödja alla elevers utveckling mot utbildningens mål. Socialstyrelsen och Skolverket vill därför särskilt betona vikten av elevhälsans hälsofrämjande och förebyggande insatser ur ett elevperspektiv. (s.12)

I elevhälsan skall enligt vägledningen ingå yrkeskategorier såsom skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator samt personal med specialpedagogisk kompetens. Det uttrycks specifikt att yrkesrollen specialpedagog inte är nödvändig utan specialpedagogiska insatser kan utföras

av någon med liknande kompetens. Ovanstående framgår även av skrivningar i Skollagen (SFS 2010:800). Därefter är det huvudman och rektor som avgör inriktning och graden av insatser utifrån förutsättningar och behov.

Det beskrivs vidare hur elevhälsan skall vara en resurs för ett långsiktigt skolutvecklingsarbete där uppdraget för skolans del, vari elevhälsan framför allt ska arbeta förebyggande och hälsofrämjande, handlar om att varje elev ska få möjlighet till fortsatt lärande och utveckling. Utöver de arbetsuppgifter som gäller alla, i elevhälsan, ingående yrkeskategorier kan specialpedagogens uppdrag även innefatta att stödja det pedagogiska arbetet, handleda pedagogisk personal, i verksamhetens arbets- och lärandemiljö kartlägga hinder och möjligheter samt bidra till utveckling av densamma och genomföra pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram.

I examensordningen för specialpedagogutbildningen (SFS 2017:1111) framgår bland annat att specialpedagogen skall vara ett stöd för skollledning, verksamhetens lärare, övrig personal samt barn och vårdnadshavare. Vidare ska specialpedagogen inse vikten av lagarbete och samverkan, visa empatisk förmåga och självkänedom samt leda utvecklingen av verksamhetens pedagogiska arbete. Att speciellt ta hänsyn till de mänskliga rättigheterna, relevant vetenskap, samhällsliga och etiska aspekter i alla bedömningar samt kontinuerligt utveckla sin kompetens ingår också i uppdraget.

3.3 Förutsättningar

I Arbetsmiljölagstiftningen (AFS 2015:4) 10 §, står skrivet att:

Arbetsgivaren ska se till att arbetstagarna känner till

1. vilka arbetsuppgifter de ska utföra,
2. vilket resultat som ska uppnås med arbetet,
3. om det finns särskilda sätt som arbetet ska utföras på och i så fall hur,
4. vilka arbetsuppgifter som ska prioriteras när tillgänglig tid inte räcker till för alla arbetsuppgifter som ska utföras och
5. vem de kan vända sig till för att få hjälp och stöd att utföra arbetet.

Utöver ovanstående punkter rekommenderas arbetsgivaren även att regelbundet gå igenom dem tillsammans med arbetstagaren både för att förhindra belastningar, underlätta samarbete och eventuellt göra förtydliganden. Vid ensamarbete eller brist på kolleger bör arbetsgivaren också se till att möjligheter finns till stöd och hjälp från annat håll.

3.4 Betydelsebärande begrepp

Fenomenologi

Är en tolkningsteori som kort kan sägas vara läran om det som visar sig och att inget kan visa sig om ingen finns att visa sig för. Utgångspunkten är att enskilda individer upplever olika fenomen i verkligheten utifrån sig själva, sina tidigare erfarenheter och nuvarande liv. Utgår från en ömsesidighet mellan objekt och subjekt. *Existens- att något är och essens-vad något är, är förutsättningar för varandra* (Bengtsson, 2005).

Livsvärld enligt fenomenologi

Livsvärlden är den konkreta värld som vi dagligen befinner oss i, refererar till och har en benägenhet att ta för given. Livsvärlden är föränderlig och betyder olika för olika individer där

våra sinnen och vår kropp har stor betydelse för hur vi uppfattar och relaterar till världen både socialt, kulturellt och historiskt. Individ och värld är beroende av varandra. Känsla och förnuft är sammanflätade och berikar varandra, livet är både och-inte antingen eller, varken absolut eller objektiv (Bengtsson, 2005).

Intersubjektivitet

Det som gör att människor kan förstå varandra utifrån gemensamma erfarenheter eftersom den livsvärld individen anknyter till är kollektiv, inte en, för subjektet isolerad enhet. Att olika perspektiv kan samordnas (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Interpersonell

Hur människor samspekar, mellanmännisklighet mellan individer. Innefattar relationer, kommunikation och möten mellan människor (Aspelin, 2018).

Intentionalitet

Kan beskrivas som medveten och omedveten, förkroppsligad kunskap nära sammankopplad med förförståelse. En medveten avsikt men utvidgad och större. Medvetandet är alltid riktad mot något. Alla våra erfarenheter är en helhet av upplevt objekt och upplevelsen i sig. Det som ger mening åt våra upplevelser men också riktning i livet. Den strävar efter struktur och insikter, kräver att verkligheten omtolkas vilket innebär att vi kan förstå på nya sätt (Thomassen, 2007).

Överassimilation

När nya idéer och kunskaper tolkas utifrån tidigare övertygelser och befintliga kognitiva mönster utan att dessa först har blivit synliggjorda. Nya tankar eller metoder i en lärandeprocess kan inte tas in på djupet utan förstås endast på ett ytligt plan och kan därmed inte internaliseras (Timperly, 2019).

Relationell pedagogik

Ett begrepp utan entydig förklaring däremot något som behöver samtalas om, definieras och utvecklas gemensamt. Utgångspunkten är dock att mänsklig utveckling är en ömsesidig process som sker i mötet *mellan* människor och mellan individ och kollektiv. I skolsammanhang att objekt och subjekt ges möjlighet att närma sig varandra och att både *samverkan och samvaro* är nödvändigt för emotionellt, socialt och kognitivt lärande och framgångsrik utbildning. En balans mellan existentiellt mänskliga relationer och ett akademiskt presterande (Aspelin, 2011).

Kognitiva mönster

De sätt eller "scheman" vi följer när vi tänker, uppfattar, kommer ihåg, tar beslut, löser problem med mera för att förenkla vår vardag. Dessa styr hur vi tänker, agerar och uppfattar nya situationer. Allt grundas på tidigare erfarenheter och inläring (Psykologiguiden, u.å).

Yrkesroll

De normer och förväntningar på hur en individ skall vara och bete sig i sitt arbete. Den socialiseringsprocess som leder in i yrket (Angelöw & Jonsson, refererad i Hilmersson, 2008).

Yrkesidentitet

Hur individen utifrån yrke och yrkesroll konstruerar en identitet. Uppfattningen om vem man är i sitt yrke (Aurell, refererad i Hilmersson, 2008).

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras litteratur och forskning som har relevans för studien. Hur lärare upplever och tänker om barn i behov av stöd, *emotional and behavioral disorder*, EBD och *special educational needs*, SEN har forskats på både i Sverige och internationellt. Flera av dem utgår från begreppet inkludering men de kan ändå spela roll i detta sammanhang. Avsnittet är indelat i tre delar; människosyn, upplevelser av yrkesrollen samt förutsättningar och förväntningar.

Utifrån att det inför antagning till specialpedagogutbildningen och examen krävs avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen samt därefter minst tre års erfarenhet i yrket har jag i föreliggande studie valt att hänvisa till forskning som kan inkludera olika lärarkategorier.

4.1 Människosyn

Kan beskrivas som de föreställningar om människans huvudsakliga egenskaper, begränsningar och möjligheter som råder inom samtiden och tidigare under historiens gång. (Nationalencyklopedin, u.å.) Vanligt att de styrs av filosofiska, religiösa, moraliska och/eller politiska värderingar.

4.1.1 Människosyn och makt

I en longitudinell, mikroetnografisk studie har Hjärne och Säljö (2004) följt fem olika elevhälsoteam. Insamlingen av data har bland annat skett genom deltagande observationer och fältanteckningar, bandinspelningar av möten, insamling av relevanta styrdokument samt intervjuer. Därefter har data analyserats utifrån diskursanalys. Resultaten visar att det finns risk att en konsensus skapas kring individfokuserade problemförklaringar genom kategoriserande sätt att tala om elever i behov av stöd. De beskriver vidare att frågor kring organisation och/eller undervisningens upplägg sällan uppmärksammas. Inte heller kommer barnets egen röst om sin situation fram. I sina slutsatser lyfter de fram att barns ställning och möjligheter i detta sammanhang i ett vidare perspektiv är en demokratifråga. De menar vidare att i och med den maktutövning som sker i elevhälsoteamsmötena måste också ett stort etiskt ansvar följa. (Hjärne & Säljö, 2004).

Även Nilholm (2007a) tar upp frågan om makt när han beskriver och talar om dilemmaperspektiv. Vem som har makten och har möjlighet att definiera de eventuella problem som finns eller uppstår i olika utbildningssystem och på olika forskningsarenor (Nilholm, 2007b) spelar roll för det fortsatta arbetet. Vems ord och upplevelse får avgöra hur utfallet blir, både vad gäller elevers olikheter men kanske också rörande lärares upplevelser. Dilemmaperspektivet är ett, på många sätt, annorlunda sätt att tänka eftersom utgångspunkten är att det inte finns några enkla svar eller lösningar utan i stället flera olika perspektiv att förhålla sig till.

4.1.2 Människosyn i relationen

Aspelin (2001) beskriver ett interaktionistiskt synsätt och en pedagogisk diskurs där relationer och lärande förutsätter varandra samt formas i samspelet och i mellanrummen mellan människor. Vidare talar han om hur lärare som tänker på detta sätt *är* och deltar hela tiden i detta samspel. En aktör i en process som ständigt pågår.

Professionell relationskompetens är ett annat begrepp som Aspelin (2015) tar upp. Han menar att det är något som kan behöva ses utifrån två perspektiv vilket han hämtar från Martin Bubers ontologi... "*det sociala*" och "*det mellanmänniska*". Skillnaden mellan dessa kan beskrivas som att det å ena sidan handlar om hur läraren hanterar och agerar *till* relationer. Hur läraren bidrar till att påverka åt ett visst håll i linje med styrdokument, mål och rådande diskurs. Relationskompetensen handlar om att agera utifrån med en reflekterande distans. Å andra sidan handlar det om lärarens varande och agerande *i* relationer. Hur läraren möter eleven inifrån som person och med autenticitet i närhet, utan specifika metoder eller med bestämt syfte. Aspelin hävdar att båda dessa dimensioner är nödvändiga att ta hänsyn till både i nuvarande praxis och i framtida forskning. Av ytterligare vikt är att fortsatt föra samtal om, och definiera de begrepp som används. Aspelin hänvisar vidare till Judith Jordan (2004) som definierar ordet kompetens utifrån dess latinska ursprung vilket ungefär betyder: *försöka uppnå* eller *sträva efter tillsammans*. I hennes definition innebär relationskompetens även att relationer kan utvecklas och stärkas genom att människor rör och berör varandra både vad gäller beteende, kognition och känslor.

I en livsvärldsfenomenologisk fältstudie har Lilja (2013) följt fem lärare på fem grundskolor som arbetar med olika åldrar. Genom observationer, intervjuer och informella samtal har hon undersökt vad en förtroendefull relation mellan lärare och elev kan vara. Hennes resultat visar att relationer som bygger på ömsesidigt förtroende är mellanmänniska oavsett ålder. Lärare och elev möts som hela människor, alltså både kognitivt, men också utifrån egna mål, behov och känslor. Studien visar även att lärare som lyssnar, bryr sig om, möter motstånd och sätter gränser gentemot eleverna upprätthåller relationer som håller. I denna typ av relationer där det finns tillit kan en relativ rättvisa fungera och alla, både elev-elev och elev-lärare bemötas utifrån sina behov och förutsättningar.

Hur lärare relaterar till elever och elevernas unika personligheter och möjligheter att höras och ta plats som människor i skolan och undervisningen visar Ljungblad (2016) i sin avhandling *Takt och hållning*. Fokus är det mellanmänniska och studien påvisar hur öppenhet, tolerans och taktfullhet från lärarnas sida skapar relationer som präglas av ömsesidig respekt och tillit.

4.1.3 Människosyn-barnsyn

Trondman (2013) beskriver hur han ur två olika sätt att förstå begreppen barn och barndom konstruerar en tredje förståelse. Han hänvisar till Nick Lee, en barndomssociolog som i boken *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty* (2001) beskriver och bearbetar begreppen "becoming" och "being". Trondman översätter och benämner dessa två entiteter "*barndom som tillblivelse*" - vad barnet inte är utan ska bli-vuxen, och att det blir så är vuxnas ansvar, och "*barndom som vara*" - att barnet är en människa som alla andra-fullt förmögen, och vuxna får underordna sig dess egenvärde. Han menar också att utgångspunkten för ovanstående två begrepp om barndom inte är något annat än just idéer och tyckanden, som finns hos de flesta vuxna.

Han argumenterar vidare för sitt tredje alternativ som mer fokuserar de värden som kan ligga till grund för hur vi kan förstå barndom som han kallar: "...barns egenvärde i vara i tillblivelse under vuxenansvar för en öppen framtid." (s.10). Han utvecklar detta genom att peka på de vuxnas dubbla ansvar: dels för att barnet ska ha det bra nu, i sitt vara-i-världen, blir respekterad och lyssnad på dels får möjligheter till en framtid med öppenhet för vem barnet är- kan bli- vill bli och vilket ansvar det sedan har i relation till sig själv och andra.

Den amerikanska filosofen Martha Nussbaums tankegångar har inspirerat Trondman (2003) i hans formuleringar om klokhet och *vad* och *hur* vuxenvärlden skall tänka och agera. Han skriver:

Barn och ungdomar kan inte vara ansvariga för de villkor och relationer som redan existerar när de ska bli till som människor, de kan endast hantera dessa villkor och relationer mot bakgrund hur de lärt sig att tänka och hantera dem. (Trondman, 2003, s. 24).

Även hur vuxna, under värdiga former, kan ge unga människor förutsättningar att kunna välja och agera förnuftigt utan att bli offer för omständigheter, att som han skriver:

Det handlar om att ge barn och ungdomar förutsättningar att bli val- och handlingsförmögna, vilket inte är detsamma som att göra människor till offer. Det är snarare att ge dem de resurser som minimerar riskerna att bli ett offer för de egna omständigheternas spelrum och andras maktutövning. (Trondman, 2003, s. 25).

4.2 Yrkesrollen

Sandvik (2009) har under ett år genomfört ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram med åtta förskollärare utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Innehållet bestod av föreläsningar inklusive diskussioner, individuell handledning, videoobservationer samt intervjuer. Studiens syfte var att analysera, tolka och beskriva förändringar i professionskompetensen utifrån pedagogers upplevelser av en mer krävande yrkespraxis och en annorlunda barnsyn. Med sin avhandling visar Sandvik att interpersonella relationer kan leda till självutveckling. Studien lyfter också fram vikten av känslor och tid och möjlighet för reflektion. Hon framhåller att människors mognad är målet med pedagogiskt handlande. Några av de kvalitativa förändringar som deltagarna uppvisar i resultatet är höjd beredskap att ta barns perspektiv, bättre självkänsla, ökat professionellt självförtroende samt nya förhållningssätt i relationer. Sandvik anser vidare att studiens resultat har betydelse både i lärarutbildningar och lärarfortbildning.

Både i en studie av Hylander (2011) samt i ett projekt ihop med Specialpedagogiska skolmyndigheten (Hylander, 2018) beskriver Hylander elevhälsoarbete utifrån de ingående yrkeskategoriernas upplevelser. Bland annat uttryckte alla att elevhälsoarbete borde vara främjande och förebyggande men att så inte är fallet i verkligheten. Osäkerhet inför begreppens betydelse kan vara en delförklaring. Upplevelser av ensamhet leder i vissa fall till att professioner inte vågar profilera sig utifrån sin kompetens av rädsla för konflikter och att framstå som ovilliga till samarbete. I stället för utveckling av teori och praxis till interprofessionellt arbete leder mötena ofta till konsensus.

Även André (2012) visar i sin studie att personlig utveckling och självkännet som kan påverka förhållningssättet till yrkesrollen och höja graden av professionalitet både vad gäller relationer, omdöme och äkthet. Bland annat uppvisade deltagare i studien att större kännedom om egna personliga utgångspunkter samt medvetenhet om sina reaktioner i relation till andra bidrog till en högre grad av känsla för och handlingsberedskap i olika situationer. Hon menar dock att sådan förändring tar tid, kräver kunniga handledare och upplevelser av trygghet. Trots tidsaspekten betonar hon att det skulle kunna finnas utrymme för denna typ av lärande inom yrkesutbildning.

Bredmar (2014) har i sin studie utforskat vad arbetsglädje och emotionell närvaro innebär i ett pedagogiskt arbete. Hon menar att det är viktigt att uppmärksamma känslors betydelse i lärararbete för att de kan bidra till en bredare förståelse för ett vidgat yrkeskunnande. Hon beskriver vidare hur lärare som använder sig av emotionell lyhördhet har en känsla och förståelse för helhetssituationer och på så vis förenar rationalitet och omsorg. När arbetet upplevs och förstås som en helhet, eller en sammanflätad livsväv, och hänsyn tas till den levda verkligheten upplever lärare arbetsglädje. Bredmar hänvisar i sin avhandling till Martin Heidegger, en av livsvärldsfenomenologins företrädare som bland annat menade att essens (*vad* något är) och existens (*att* något är) inte går att särskilja, som talar om människans existens som bara är men som också måste tas i besittning. En människa, oavsett vuxen eller barn, blir till i mötet med andra. Resultatet visar på vikten av att vara både professionell och personlig på samma gång, men också möjligheter att fokusera på sådant som uppfattas som väsentligt samtidigt som arbetet sker i stunden. Hon beskriver också hur begreppet arbetsglädje innehåller många olika känslor, inte bara glädje och att det är detta som gör arbetet meningsfullt. Hon nämner även begrepp som sårbarhet och tillit i relation till eleverna vilka spelar roll för det känslomässiga engagemanget. Relevant i sammanhanget att nämna är att den ursprungliga betydelsen av ordet auktoritet (lat. *auctoritas*) är: att vägleda tryggt för att låta någon växa.

I sin bok: Horisonten finns alltid kvar- om det bortglömda omdömet är Bornemark (2020) inne på liknande tankegångar. Lärares känslighet för vad som fungerar i stunden, om förmågan att uppfatta vad som händer, vad som är viktigt just nu och medvetenhet om horisonter av *icke-vetande* är kunskaper, viktiga kunskaper som inte kan sammanfattas i dokument eller manualer. Hon beskriver att gott omdöme handlar om öppenhet inför horisonternas oändlighet. För att kunna ta in och förstå en annan människa, för att se vem den är, innebär också att se och förstå att man inte ser – med andra ord, att inte ha full kontroll.

4.3 Förutsättningar och förväntningar

Cole (2005) ställer sig frågan om specialpedagoger (SENCO- special educational needs coordinator) i England och Wales har ett omöjligt uppdrag utifrån att yrkesrollen oftast har lite makt och låg status. Specialpedagogerna beskriver att de trots, ingen eller väldigt lite makt över resurserna, sällan några mandat att verkställa och enorma mängder byråkratiskt och administrativt arbete nästan har allt ansvar både för barn i behov av stöd och att inkludering blir verklighet. Det visar sig också att majoriteten av specialpedagogerna är överarbetade och stressade men framför allt totalt engagerade i sin kamp för barn i behov av stöd. Den, sedan 2001, reviderade Code of Practice, har dock enligt de intervjuade specialpedagogerna skapat möjligheter för att både barn och vårdnadshavare blir mer involverade i beslut som tas. Synen på barn i behov av stöd är något mer positivt samt att det finns större möjligheter till samarbete med andra instanser för barnens bästa.

Cole menar att yrket behöver uppvärderas, omdefinieras och avlönas bättre för att specialpedagoger, skall kunna genomföra och uppnå målen med sitt arbete. Om detta verkställs genom nationella riktlinjer skulle specialpedagoger på allvar kunna bli företrädare för barn i behov av stöd i alla vanliga skolor.

Arbetet och yrkesutövandet som specialpedagog kan enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) upplevas dubbelt delvis på grund av skilda föreställningar kring yrkesrollen. Hon nämner likvärdighetsuppdraget och begreppen närhet och distans i relation till detta som något som behöver problematiseras. Även i vilken skolform eller hur anställningsformen ser ut spelar roll för hur synen på och hur arbetet utformas. Hon beskriver också hur tillkomsten av specialpedagogutbildningen kom sig av att tidigare speciallärare främst arbetade på individnivå och segregrande lösningar var vanliga. Begreppet ”en skola för alla” myntades i samband med att riksdagen tog beslut om att förändra detta i syfte att förändra skolan till en mer inkluderande skola.

Colnerud (2015) diskuterar moralisk (etisk) stress, att tvingas agera i konflikt med sitt samvete, och menar att det går att överföra på pedagogers undervisningspraxis. Studien som hänvisas till gjordes med *critical incident technique* (CIT) där man efterfrågar personliga upplevelser av etiska dilemman. Datasamlingen skedde på tre grundskolor, 130 lärare bjöds in varav 75 svarade. Utöver två bakgrundsfrågor ställs en enda fråga direkt till lärarna under personalmöten som de sedan får svara helt fritt på. Därefter gjordes en kvalitativ innehållsanalys och svaren delades in i sju kategorier. Studien bidrar till mer djupgående perspektiv på pedagogers upplevelse av etiska bekymmer, konflikter och dilemman i sin vardag och visar på behovet av ett yrkesspråk som ger utrymme för moraliska frågor och begrepp.

I en diskursanalytisk studie, bestående av 6 fokusgruppsintervjuer och 37 individuella intervjuer, beskriver Gidlund (2018) hur lärare i grundskola ser på att inkludera barn i behov av stöd (EBD). Lärarna beskriver frustration, osäkerhet och upplevelserna är övervägande av negativ karaktär och formuleras som problem, dilemman och omöjligheter. Gidlund uttrycker även att svårigheterna kan bero på att inkludering är ett top-down-begrepp som beslutades om i Unesco 1994 och därefter förts vidare via politiker nationellt till de lokala klassrummen. Innebörden i begreppet är inte heller helt klarlagd vilket gör att det kan finnas många tolkningar. Gidlund menar i sina slutsatser att området är väsentligt att studera mer på grund av den skillnad som finns mellan lärares praxis (den verklighet lärare finns och verkar i), deras upplevelse av och hantering av densamma samt hur riktlinjer artikuleras från de styrande. Hon lyfter också betydelsen av att ta del av elever och vårdnadshavares tankar och åsikter i dessa frågor.

Hylander (2018) beskriver i antologin Elevhälsoarbete under utveckling (SPSM), ett projekt för att utveckla elevhälsoarbete. Specialpedagoger berättar även här om väldigt olika förväntningar på sig och sitt arbete men också att de tror att andra förväntar sig enbart åtgärdande och traditionellt diagnostiserande insatser. Att få bidra till lärares större delaktighet och förmedla lärares betydelse i elevhälsoarbetet beskriver många specialpedagoger som mycket avgörande.

Även Moberg m.fl. (2019) har i en kvantitativ surveyundersökning undersökt och jämfört finska och japanska lärarstudenters attityder till att inkludera barn i behov av stöd. Sammanlagt deltog 362 finska och 1518 japanska lärare i studien. Det fanns vissa skillnader men genomgående fanns en kritisk inställning. En viktig slutsats var att lärare behöver få uppleva goda exempel på inkludering och känna tilltro till sina förmågor för att få förbättrade attityder

till att arbeta med barn i behov av stöd. Med andra ord behövs en kombination av tydliga direktiv ovanifrån samt att lärare, genom ökad kunskap och utvecklade förmågor förändrar sina attityder.

Reichenberg (2020) lyfter, det av den kanadensisk-amerikanska professorn och socialpsykologen A. Bandura myntade, begreppet self-efficacy. Det kan beskrivas som tilltro till sin egen förmåga att förändra något. Hon hänvisar till forskning som visar att self-efficacy har stor betydelse både i undervisning och lärande. Det har visat sig att ju högre grad av tilltro till sin förmåga en människa har desto större är chansen att lyckas med uppgiften. I två olika studier fann Reichenberg och Löfgren (2019) att högre grad av self-efficacy kan ha avgörande effekt på handlingsinitiativ, ansträngningsnivå samt kapacitet att fortsätta trots motstånd.

5 Teoretiska utgångspunkter

Forskningsansatsen är fenomenologisk och under denna rubrik formuleras de ontologiska och epistemologiska antaganden som ligger till grund för studien. Kapitlet beskriver även vilket specialpedagogiskt perspektiv denna studie tar sin utgångspunkt ifrån samt innehåller även en kort genomgång av specialpedagogiken som kunskapsområde samt uppdragets komplexitet.

5.1 Fenomenologi

Begreppet fenomenologi kommer från det grekiska ordet *phainomenon* och betyder ungefär framträdelse eller läran om det som visar sig (Thomassen, 2007). Fenomenologin är en riktning inom filosofin och kan även beskrivas som en tolkningsteori som uppstod som en reaktion mot positivismens idé om att allt kan mätas utifrån ett objektivet observerande. Kunskap erhålls enligt fenomenologin genom förståelse för enskilda människors unika upplevelser, erfarenheter och tolkningar av sin livsvärld. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver fenomenologin som en noggrann beskrivning och analys av människors medvetna livsvärld.

Edmund Husserl (1859–1938), brukar nämnas som den som grundlade filosofin. Han myntade begreppet livsvärld och menade att det skulle vara grunden för en säker och absolut kunskapsbildning (Bengtsson, 2005). Husserl var kritisk till objektivism vilken enligt honom bidragit till ett avståndstagande mellan människors levda liv och den vetenskap som enbart hävdade rena fakta. Han menade att all mänsklig erfarenhet är en helhet mellan upplevelse och upplevt objekt som inte går att särskilja. Livsvärlden kan, enligt Husserl beskrivas som en horisont som omsluter allt människor gör och upplever och är därmed förutsättning för all vetenskap (Thomassen, 2007).

Martin Heidegger (1889–1976), som räknas till existensfilosoferna var elev till Husserl och fortsätter tankegångarna ontologiskt och undrar över meningen med att *vara*, att något överhuvudtaget *är*. Han talar om *där-varo*, *i-världen-varo* och *med-varo* vilket kan förklaras som att människan finns till i sitt eget varande i världen utan att kunna välja om hon vill vara där. Inte heller kan hon avskilja sig från världen som hon dessutom delar med andra (Thomassen, 2007). En annan filosof som har bidragit till och vidareutvecklat fenomenologin är filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) som framför allt bidrar med begreppet *levd kropp* och kroppen som subjekt. Enligt Merleau-Pontys tankar är kropp och själ förenade och utgör en sammanflätad enhet, vilken inte ska blandas samman med det medicinska eller biologiska kroppsbegreppet som ser kroppen som ett objekt. Detta innebär att den levda kroppen blir

människans tillgång till världen och alla förändringar vi utsätts för eller drabbas av bidrar till en förändring av vår upplevelse av världen (Bengtsson, 2005).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002) fördjupade perspektiven genom att betona hur människan alltid förstår och tolkar sina liv i ett sammanhang, både historiskt, kulturellt och socialt. Gadamer sägs vara en viktig förnyare av den hermeneutiska fenomenologin. Bengtsson (2005) nämner Schutz och hans beskrivning av *omvärld* och *medvärld* och hur detta sätt att förhålla sig till människor omkring oss spelar roll för relationerna. Även uttrycken *du-inställning*, som kan beskrivas som en ensidig medvetenhet om andras tillvaro, och *vi-relation*, där medvetenheten är ömsesidig och människor deltar i varandras liv, som Bengtsson (2005) tar upp är relevanta i sammanhanget.

5.2 Specialpedagogik som kunskapsområde

Med ett inkluderande synsätt på barn och ungdomar skapas förutsättningar och möjligheter för dem att lära, och detta, enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) är specialpedagogikens viktigaste uppgift. I vardagen sker det på olika sätt, både indirekt genom främjande och förebyggande arbete men också i direktkontakt med elever på olika sätt.

Ahlberg (2007) utvecklar detta mer genom en indelning i individ-, organisations- och system-, samhälls- och strukturperspektiv utöver det relationella. Hon menar också att det finns tydliga sammanflätningar mellan specialpedagogisk forskning och kunskap samt den verksamhet och ideologi som specialpedagogik står för. Hon uttrycker vidare att ett närmande och samsyn mellan olika forskningsperspektiv och discipliner som exempelvis medicinska, neuropsykologiska, sociologiska, pedagogiska, specialpedagogiska och filosofiska vore önskvärt inför framtiden.

Även Helldin (2007) och Nilholm (2007b) uttrycker att det finns behov av närmanden och ökad förståelse mellan olika tankemodeller i den framtida specialpedagogiska forskningen.

Ahlberg (2009) skriver om vikten av att skolans vardag och forskningen får mötas, exempelvis genom aktionsforskning. Även handledningens betydelse för vägledning och utveckling men också för att, som pedagog, få dela sin kunskap med andra lärare är något Ahlberg (2013) betonar. Gidlund (2018) menar att fortsatt samtal och gemensam förståelse om exempelvis inkludering är av vikt eftersom det fortfarande finns ett avstånd mellan de riktlinjer som kommer ovanifrån och lärares upplevelser, speciellt eftersom det är pedagogerna som ska utföra arbetet. Aspelin (2016) utvecklar tanken om relationell pedagogik och skriver om pedagogisk relationskompetens som ett uttryck för *både* närhet och distans vilket möjliggör för de inblandade att se varandra som unika människor. Distansen är nödvändig för att inte bli alltför nära och inte heller förväxlas med andra typer av relationer. Pedagogisk relationskompetens innebär att eleven både blir delaktig i relationer och ges utrymme att särskilja sig gentemot andra.

Berndtsson (2019) resonerar kring hur specialpedagogiken skulle kunna nyttja livsvärldsfenomenologin både filosofiskt, teoretiskt och praktiskt för att utvecklas som forskningsområde. Hon menar även att synsättet också kan bidra till större möjligheter att slippa välja och ställa entiteter mot varandra. Effekten skulle kanske kunna vara mindre av polariserande och större möjligheter av ett både- och-tänkande.

5.3 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogikens framväxt har växlat mellan olika perspektiv och det finns fortfarande olika riktningar och tolkningar. Nämnas kan det *kompensatoriska*, ett individperspektiv och det *kritiska* som, som namnet säger växte fram ur kritik mot det tidigare.

Det talas även om det kategoriska perspektivet vilket är ungefär detsamma som individinriktat. Det kan kortfattat beskrivas som att det är elever *med* svårigheter - medfödda och/eller individbundna, eleven har ansvar för det som uppstår i skolan och problemen ska lösas med hjälp riktad direkt till eleven. Det relationella beskrivs som det som sker i mellanrummet och samspelet mellan olika aktörer, men också mellan företeelser i den omgivande miljön. Eleven kan sägas vara i svårigheter och ansvaret för förändring ligger i hur omgivningen anpassar förutsättningarna (Persson, 2019).

Nilholm (2007a) benämner något han kallar dilemmaperspektiv. Dilemmaperspektivet har vuxit fram som ett problematiserande och kvalitativt annorlunda jämfört med det kompensatoriska och de kritiska perspektiven. Grundläggande är att det inte finns några enkla lösningar vad gäller elevers olikheter. Han lyfter nödvändigheten av att reflektera kring vem eller vilka som har makt över perspektiven, vems uppfattning och beslut som avgör, samt att ett dilemmaperspektiv kan öka möjligheten till ödmjukhet inför att *alla* inblandade har olika utgångspunkter och perspektiv.

Att specialpedagogiken har en problematisk flerdimensionalitet är något som Persson (2019) lyfter och utvecklar. Han beskriver en slags paradigmatisks kris inom specialpedagogiken, där den starkast rådande diskursen vad gäller avvikelser under lång tid, och fortfarande till viss del, varit den biologisk-medicinska samt en utgångspunkt utifrån normalfördelningskurvan. Han påpekar att denna syn inte varit statisk över tid men att det är först i slutet på 1990-talet som specialpedagogisk forskning frigjort sig något och utvecklat en kunskap och ett granskande kring miljörelaterade faktorer. Han pekar också på hur teoriutvecklingen inom specialpedagogik kan ha påverkats negativt av dess normativa dimension men betonar samtidigt att pedagogik som vetenskap också har dessa normativa komponenter.

6 Metod

I följande kapitel beskrivs de metodologiska frågeställningar och beslut som tagits. Här redogörs för varför och vilken metod som använts, hur urvalet gjorts, studiens genomförande och insamlande av material samt hur bearbetande och tolkning av detta gått till. Vidare förs resonemang kring validitet, reliabilitet och eventuell generaliserbarhet samt redogörs för de forskningsetiska riktlinjer som använts.

6.1 Metodval

För att kunna besvara syftet och forskningsfrågorna har en kvalitativ ansats i linje med fenomenologisk teori valts. Hermeneutiken kan enligt Ödman (2017) beskrivas som att en annan värld tillåts öppna sig och enligt fenomenologin är det den subjektiva sanningen och männi-

skors unika upplevelser som är intressant (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Det är alltså deltagarnas upplevelse av sin värld och vardag som ligger i studiens intresse. Bengtsson (2005) beskriver livsvärlden som den verklighet vi själva och andra människor befinner oss i tillsammans. Den är ständigt närvarande och nödvändig att förhålla sig till. Vi kan där också kommunicera sinsemellan. Jacobsson och Skansholm (2019) tar upp sociologen Alfred Schutz, vars begrepp intersubjektivitet, de erfarenheter människor har gemensamt som leder till ömsesidig förståelse, också är en del i fenomenologin. Detta innebär också att forskarens roll på olika sätt påverkar det som sker, att tidigare erfarenheter färgar tolkningarna. Bengtsson (2005) talar om hermeneutiken som något som beskriver verkligheten och på samma gång tillåter förförståelsen. Han säger också om livsvärlden att även forskare, liksom alla människor, måste komma ihåg att de själva är en del av den. Samtidigt medför det att medvetenhet och ifrågasättande av egna förutfattade meningar och fördomar hos forskaren hela tiden behöver hållas levande. Den tyske filosofen Gadamer ansåg inte att fördomar behövde vara något negativt även om vissa grundlösa sådana bör rättas till. Han menade i stället att det är vår förförståelse och våra fördomar som gör att vi kan skapa mening eller förstå något i nya sammanhang över huvud taget (Thomassen, 2007). Som forskare inom ett fenomenologiskt perspektiv är idealet att inlevelseförmåga och empati kombineras med en neutral forskare (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

Thomassens (2007) förklaring av den *hermeneutiska vändningen*, att en beskrivning också är en tolkning, avgjorde att valet av metod och teoretisk ansats föll på hermeneutiken och en fenomenologisk livsvärldsansats. Även hur en *dialogisk öppenhet i ett hermeneutiskt* förfarande kan bidra till att fördomar belyses bidrog till val av metod (Thomassen, 2007) för studien. Då syftet är att undersöka hur fem specialpedagoger upplever sig själva i sin yrkesroll och som redskap i det didaktiska arbetet att möta elever i behov av stöd är vald teori samt metod det bästa. Givetvis kan andra teorier användas men då måste även syfte och forskningsfrågor förändras. I denna studie vill jag fånga deltagarnas upplevelser av sin livsvärld och för detta anser jag att kvalitativa intervjuer är det bästa valet.

6.2 Metod för datainsamling

För att få svar på studiens frågeställningar och för att få del av, och förstå deltagarnas upplevelse av sociala fenomen och sätt att beskriva världen på har kvalitativa intervjuer använts. Studien vill försöka fånga och förstå informanternas beskrivningar av sin egen yrkesroll och betydelsen av sig själv som redskap i relation till sin livsvärld. Enligt Kvale och Brinkman (2009) kan man med hjälp av en halvstrukturerad livsvärldsintervju försöka hitta och förstå teman utifrån undersökningspersonens perspektiv av den levda vardagsvärlden. Denna typ av intervju liknar ett vardagssamtal med den skillnaden att den har ett specifikt syfte och använder sig av en speciell teknik som följer vissa teman enligt en intervjuguide (bilaga 2). Frågorna används som stöd för att behålla fokus under intervjun men ger också utrymme för utvecklingar och för intervjuaren att följa upp deltagarnas svar och inte enbart mekaniskt följa en mall.

Kvale och Brinkman (2009) tar upp flera olika aspekter, utöver den unika *livsvärlden*, som har betydelse i en kvalitativ intervju bland annat *mening* och nödvändigheten för intervjuaren att lyssna efter både det som sägs och det som kommer fram mellan raderna. Som namnet säger är intresset *det kvalitativa* och tydlighet i det, inte kvantitet. *Det deskriptiva*, de nyanserade beskrivningarna och *det specifika* är också av stor betydelse i stället för generella åsikter. De nämner även *medveten naivitet* som en möjlig väg för nyfikenhet och lyhördhet i syfte att uppmärksamma egna förutfattade meningar i intervjusituationen. *Känslighet* för och kunskap

om ämnet och ovanstående är en intressant och viktig balansgång för en fungerande intervju. Två andra aspekter som tas upp är *positiv upplevelse* och *förändring* vilket innebär att en väl genomförd intervju, av intervjupersonen, kan tillföra nya insikter och upplevas berikande men även intervjuaren kan bli delaktig i en lärprocess.

Kvale och Brinkman (2009) menar att kunskap produceras i ett socialt samspel i denna typ av intervju. De menar också att en kvalitativ forskningsintervju med fenomenologisk ansats ”*ger ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen.*” (s. 45) vilket kräver en hög medvetenhet om etiska frågeställningar. Att vara medveten om den maktasymmetri som, även om tonen är hjärtlig och empatisk, finns närvarande i intervjusituationen är ytterligare en aspekt att ta hänsyn till som Kvale och Brinkman (2009) betonar. Det primära är inte att förhindra detta fenomen utan mer att intervjuaren är medveten om och reflekterar över vad dess roll spelar i den framtagna kunskapen.

6.3 Urval

I denna studie har bekvämlighetsurval och målstyrt urval kombinerats och fem specialpedagoger har intervjuats enskilt vid två olika tillfällen. Bekvämlighetsurval innebär enligt Jacobsson och Skansholm (2019) att välja enheter med en etablerad kontakt eller som finns nära geografiskt. Målstyrt urval är, enligt samma författare, exempelvis att individer väljs ut som kan belysa de frågeställningar som ställt upp i studien. Med hjälp av en specialpedagog verksam som samordnare i en närliggande kommun har specialpedagoger valts ut som inte har någon koppling till intervjuaren, som arbetat minst två år, och även handlett kolleger. Inför intervjuerna skickades ett missiv (bilaga 1) till dessa utvalda specialpedagoger ut via e-post. Alla svarade och därefter togs telefonkontakt för närmare detaljer inför intervjun såsom syfte, tidsåtgång om ca 1–1,5 timme, närmare information om Vetenskapsrådets (2017) grundläggande huvudkrav samt ifall respektive rektor behövde involveras vilket visade sig inte vara nödvändigt. Någon efterfrågade intervjufrågorna för att kunna förbereda sig men fick ett nekande svar för att svaren i möjligaste mån ska vara så spontana och autentiska som möjligt.

6.4 Genomförande

En intervjuguide skapades för att studiens innehåll och tema, med möjliga och önskvärda utvecklingar under intervjutillfällena, skulle kunna fokuseras. Därefter genomfördes en pilotintervju vilket var lärorikt och väl använd tid. Detta resultat har dock inte använts i resultatredovisningen. Den ledde till att den första intervjuguiden omstrukturerades, vissa frågor togs bort och andra lades till. Ett flertal frågor användes för att som forskare få en helhetsbild, börja med något mer allmänna samtalsämnen för att sedan kunna komma närmare deltagarens upplevelser. Förhoppningen var att detta skulle ge en upplevelse av trygghet och genuint intresse för deltagarens livsvärld. Samtalen hamnade ibland utanför mallen, men utrymme för detta ligger inom den kvalitativa metoden och det bakomliggande syftet att få del av deltagarnas livsvärld. Tre intervjuer genomfördes i ganska tät följd.

På grund av Covid-19 har inga intervjuer skett öga mot öga i samma rum däremot har deltagarna själva valt plats och alla har genomförts digitalt och spelats in med Ipad. Att inte vara i samma rum som deltagaren och ha begränsad möjlighet att avläsa kroppsspråk, ansiktsuttryck och tydligt höra tonfall kan ha inverkat på resultatet. Även svårigheter att nyttja pauser och tystnad i samtalssituationerna kan eventuellt spelat roll för hur utfallet har blivit. Intentionen har dock varit att försöka efterlikna en normal intervjusituation med avseende på ovanstående.

Därefter påbörjades utskriften för att sedan tillsammans med inspelningarna kunna analyseras och tolkas.

I samråd med handledare bestämdes att genomföra en uppföljande intervju efter en tid för att om möjligt komma närmare och gå djupare in i frågeställningarna.

Allt avstannade dock på grund av egen sjukskriving och studien pausades i ungefär ett år.

Det andra intervjutillfället och de uppföljande intervjuerna genomfördes när arbetet påbörjades igen. På grund av att en deltagare avböjde en andra intervju valdes två nya deltagare ut enligt samma kriterier som tidigare men där intervallet mellan intervjuerna, till skillnad mot de första, endast varit ungefär två månader. Trots att resultatet inte är generaliserbart med ett sådant litet urval kunde några fler intervjuer möjligtvis göra studien något mer relevant.

Att genomföra uppföljande intervjuer fick vid återupptagandet dubbel betydelse. För egen del för att ”hitta tillbaka” efter så lång tid men också att lyssnande på och transkribering av de första intervjuerna bidragit till utvecklade tankar, tolkningar och reflektioner. Den ”hermeneutiska cirkeln”, som ursprungligen användes för att tolka texter, beskriver hur förståelse utvecklas genom ett pendlande fram och tillbaka mellan helhet och delar. Fortsatt tolkning av delarna påverkas av ny förståelse av helheten och så vidare. Eftersom ovanstående process beskriver en utvecklande rörelse nämner Thomassen (2007) att begreppet ”den hermeneutiska spiralen” i stället har föreslagits.

På grund av svår hjärntrötthet har endast två av intervjuerna transkriberats på dator. De övriga har lyssnats på om och om igen under lång tid för att urskilja och efterhand förstå mer och djupare. Lyssnandet har genomförts både under annan samtidig, praktisk aktivitet såsom diskande, matlagning och cykling på träningscykel samt aktivt lyssnande med penna och papper i handen för korta noteringar. Vissa delar har skrivits ut för hand. Detta för att möjliggöra upptäckt av mening mellan raderna och nya perspektiv på deltagarnas uttryck och upplevelser.

6.5 Bearbetning och analys

I och med att ansatsen i denna studie är livsvärldsfenomenologisk och tolkning och analys skett i enlighet med den hermeneutiska spiralen kan även metaforen för intervjuaren som rese-*när* (Kvale & Brinkman, 2009) nämnas. Att jämföra intervjun och hela forskningsprocessen med en resa där forskaren konverserar (*latin: vandra tillsammans med*) med deltagarna stämmer med de epistemologiska tankarna i denna studie. Forskaren själv förändras och utvecklas möjligtvis också själv och bidrar inte enbart till eventuellt ny kunskap. Att för egen del ha arbetat som specialpedagog under många år har bidragit till både intresse, eventuella fördomar, kunskap och erfarenhet på området. Detta har både varit en fördel och nackdel under arbetets gång. Fördel för att jag kan förstå och känna igen deltagarnas beskrivningar och dilemman, nackdel för att egen förförståelse eller förutfattade meningar till en början kan ha begränsat min lyhörddhet. Som forskare, intervjuare och ansvarig för studien har nyfikenheten inför ämnet format intervjufrågorna utifrån syfte och frågeställningar. Allteftersom tiden gick utvecklades frågor, följdfrågor och hela intervjusituationerna, och precis som Kvale och Brinkman (2009) beskriver upplevdes intervjuerna mer och mer som samtal kring gemensamma intressen. Många frågor blev besvarade, omarbetade, tolkade och omtolkade under pågående samtal. Under lyssnandet, som sattes i gång så fort intervjuerna spelats in, kunde jag märka hur bearbetning och analys medvetet och omedvetet varit en pågående process redan från start.

Att gå tillbaka till syfte och frågeställningar under hela arbetets gång kan beskrivas som att hålla sig i en ledstång. Viktigt för att inte tappa bort sig i intressanta utvecklingar och nödvändigt för att den bearbetnings- och analysprocess som startat tidigt skulle knytas ihop. Efter att några intervjuer transkriberats och resterande lyssnats på otaliga gånger under lång tid har empirin analyserats tematiskt. Kodning av materialet har inte använts. Syftet har aldrig varit att kvantifiera eller jämföra utan att höra vars och ens upplevelse och sedan försöka redogöra för dessa. Under processens gång har dock likheter och vissa skillnader uppdagats, nyckelord har utkristalliserats vilka sedan kunnat sammanföras till olika teman, vilka blivit rubriker, som kopplats ihop med resten av studien. Bryman (2018) nämner att forskningens fokus och temat hänger ihop och hänvisar även till Ryan och Bernard (2003) som tar upp bland annat *repetitioner, metaforer, likheter och skillnader* samt *teorirelaterat material* som kan vara grund för indelning i teman. Bryman (2018) nämner också Bazeley (2013) som tar upp och betonar vikten av försiktighet när det gäller tematisk analys. Enligt Bazeley som Bryman (2018) fortsätter att hänvisa till är det av vikt att visa på vilket sätt de presenterade teman som använts är betydelsefulla för att tematisk analys inte ska framstå som vag.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Enligt Bryman (2018) kan begreppen reliabilitet och validitet i kvalitativa studier ersättas med begreppen tillförlitlighet och äkthet.

6.6.1 Validitet

Validitet handlar om ifall studien undersöker det den är tänkt att undersöka. När det gäller validitet eller trovärdighet i en kvalitativ undersökning är det av stor vikt att ställa sig frågan om syfte och frågeställningar finns med, besvaras och diskuteras genom hela arbetets gång. Att även litteratur- och forskningsanknytning samt valda teoretiska perspektiv och begrepp är relevanta för studien. En annan faktor att ta hänsyn till (Stukát, 2011) är hur sanningsenliga, medvetet eller omedvetet, deltagarna har varit när de svarar. Detta har dock inte framstått som något bekymmer i denna studie. När arbetet inleddes var tanken att säkerställa studiens trovärdighet och interna validitet genom respondentvalidering vilket innebär att deltagarna får läsa innan färdigställande för att undvika missförstånd och feltolkningar. På grund av händelser som ej gick att förutse och därpå följande tidsbrist fick detta moment tas bort vilket bidrar till en av svagheter i denna studie.

6.6.2 Reliabilitet

I stället har så kallade ”fylliga beskrivningar” (Bryman, 2018) använts för att överförbarheten eller den externa validiteten ska bli någorlunda säkra. Dock ska sägas att syftet med studien aldrig varit att eftersträva bredd utan snarare djup. Under intervjuernas genomförande gjordes då och då reflektioner kring i hur hög grad frågorna omedvetet var ledande. Under lyssnandet har några tillfällen upptäckts vilket är nödvändigt att vara medveten om. Enligt Kvale och Brinkman (2009) framförs ofta kritik mot kvalitativa forskningsintervjuer vad gäller ledande frågor, men de menar tvärtom att detta många gånger kan öka reliabiliteten. Genom att redogöra för studiens hela process så detaljerat och transparent som möjligt har pålitligheten eller reliabiliteten försäkrats. Att, som beskrivits tidigare, alla intervjuer inte transkriberats kan dock ha påverkat resultatet. Ytterligare en brist i studien är att den genomförts av endast en

person och interbedömarreliabilitet (Stukát, 2011) därför inte har kunnat användas för att än mer säkra reliabiliteten.

6.6.3 Generaliserbarhet

I kvalitativa studier ligger, enligt Stukát (2011), fokus på helheten, inte förutsägbarhet och generaliseringar. Han menar också att i stället för generaliserbarhet kan begreppet relaterbarhet vara mer användbart. Detta kan ge möjlighet för andra att jämföra med sin egen situation. Den bakomliggande tanken med att genomföra de två extra intervjuerna, trots att resultatet i denna studie inte är generaliserbart med ett sådant litet urval, var att möjligtvis göra studien lite mer intressant och eventuellt öka relaterbarheten något. Bryman (2018) uttrycker att den kvalitativa forskaren i stället för strävan efter generaliseringar strävar efter att förstå exempelvis värderingar och beteenden i en specifik undersökningskontext.

6.7 Etiska överväganden

Att närma sig och kanske ”kliva in” och bli inbjuden i en annan människas livsvärld kräver mod, lyhördhet, fingertoppskänsla och respekt. Trots relativt kort tid, har syftet och förhoppningen varit att tillitsfulla intervjusituationer skapats (Kvale & Brinkmann, 2009) för att deltagarna skulle uppleva trygghet eftersom studiens område är just upplevelser. (Vetenskapsrådet, 2017). Vikten av etisk medvetenhet är också i högsta grad aktuell för att forskningen framledes ska vara pålitlig (Trost & Hellström Muhli, 2014). Deltagare har valts som inte har någon personlig koppling till forskaren för att utesluta eventuellt komplicerade tolkningar av materialet i analysen. Studien håller sig inom Vetenskapsrådets fyra grundläggande huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2017):

Informationskravet innebär att de berörda har informerats om syftet och att deras deltagande är frivilligt vilket även betyder att de när som helst har kunnat avbryta sin medverkan. Undersökningens syfte, genomförande och resultat användning har beskrivits i ett utskickat informationsbrev (missiv) till deltagarna innan studien påbörjades. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna kan bestämma om, hur länge och på vilket sätt de vill medverka och de har informerats om att de när som helst kan avsluta sin medverkan. Det finns inte någon form av beroendeförhållande mellan dem som ingår i studien och mig som forskare.

De medverkande har informerats om *konfidentialitetskravet* som handlar om deras anonymitet och betyder att forskaren ska garantera att de inte ska kunna identifieras. De ska också vara trygga med att personuppgifter och material från undersökningen förvaras på ett säkert sätt. De har även informerats om att allt material och alla resultat som framkommit enligt *nyttjandekravet* enbart skall användas i forskningssyfte.

7 Resultat

Under denna rubrik redovisas resultatet från intervjuer som genomförts med fem specialpedagoger. Alla är kvinnor och de har varit yrkesverksamma som lärare inom skolans värld allt ifrån sju till tjugo år och utöver det som utbildade specialpedagoger från två till drygt tio år. De har fått fiktiva namn och i studien heter de; Birgitta, Tina, Boel, Britt och Dagny. Inom forskning med fenomenologisk, hermeneutisk ansats kan tolkningarna bli många och beroende av den som utfört studien. Jag gör alltså inte anspråk på någon generell sanning. I resultatredovisningen används ordet eller begreppet *möte* ett flertal gånger. Det kan här innebära både ett möte i bokstavlig mening med en eller flera människor eller ett möte i betydelsen där människor möts som människor.

I min beskrivning och tolkning av deltagarnas livsvärldsberättelser framträder och återkommer rubrikerna som funnits med genom hela arbetet: *människosyn, yrkesrollen och förutsättningar och förväntningar*, men också underrubrikerna: *upplevelse av yrkesrollen, sig själv som redskap, upplevelse av sig själv, förutsättningar och förväntningar*.

7.1 Människosyn

Det som framträder tydligt hos alla deltagare är vikten av det relationella synsättet. Alla uttryckte att det som är grundläggande i arbetet med elever är inställningen att eventuella svårigheter eller bekymmer uppstår i mötet med omgivning eller lärmiljö.

...där har vi haft några elever som har haft extremt "skolskav" så att dom inte har fått in dom innanför dörrarna [...] jag tänker att det signalerar ju faktiskt, det är ju inte fel på foten när man får skoskav, utan det är ju skon som inte passar. Så därför tycker jag det uttrycket är så bra. Det är ju skolan som e...inte passar eleven och som man måste försöka... man behöver ha på ett plåster ett tag å sen behöver man anpassa skolan så att e... den faktiskt inte skaver...(Birgitta)

De menade också att det finns en utvecklad och stark nyfikenhet och känsla för eleven som den person eller människa den är. Hos vissa fanns denna känsla eller upplevelse sedan lång tid tillbaka och var en av drivkrafterna till att vilja läsa, först till lärare och sedan vidare till specialpedagog. Hos några var det något som vuxit fram och utvecklats över tid eller efter specifika händelser.

*Hade turen att få jobba på en skola där en särskola fanns [...] då kunde jag få jobba i särskolan... lärde mig jättemycket av eleverna [...] här blir man ju också utmanad hela tiden... att försöka hitta rätt och försöka förstå.
(Tina)*

...när han äntligen knäckte den här koden, å han titta på mig... å kan läsa asså de tillfället kommer jag ihåg, hur vi tillsammans kunde bli så glada [...] jag kände glädje tror jag och jag kommer ihåg händelsen med värme liksom [...] eleven ville dela det med mig... (Boel)

...när man får den kontakten... med enskilda elever men också med grupper, då kan man ju komma hem och vara uppfylld av nånting [...] att se hur det glittrar i ögonen när dom fattar att jag fattar...åh att vi gör det ihop...det är en sån känsla helt underbart... det är nästan så man blir rörd, så det berör ju... (Dagny)

Deltagarna förmedlade, om än i olika ordalag, att deras yrkesroll är viktig för elever i behov av stöd men vikten av relationellt förhållningssätt och relationsbyggande gäller *alla* elever oavsett om de är i behov av mer stöd eller inte. De uttryckte också både explicit och mellan raderna en önskan om större förståelse generellt för olikheter och olika människors förutsättningar och att skolan ska finnas för alla elever - en skola för alla. Att kunna ta barnets perspektiv för att förstå och kunna sätta sig bakom eller utanför beteendet är ytterligare något som förenade deltagarna.

...det fanns ju en bakgrundshistoria till varje sånt problembeteende å det tror jag liksom, det var nog det som fick mig att bli intresserad av dom här lite svåra eleverna om man får säga så eh... å hitta det som ligger bakom å ha förståelse, inte bara fördöma beteendet utan ha den där förståelsen å nyfikenheten på vad e det som ligger bakom det här och hur kan vi göra det lättare för eleverna att fungera i skolan. (Birgitta)

Viktigt att prata med elever... att inte vi pratar om dom utan också med dom... för dom är väldigt kloka och kan oftast beskriva själva... hur dom vill ha det eller hur dom har det och vad dom behöver. (Boel)

Gemensamt för alla deltagarna var också att deras uttalade och outtalade människosyn och elevsyn innebar att ingen av dem någonsin upplevt sig bli kränkt av en elev. De trodde inte heller att de skulle kunna bli det eftersom utmanande beteende enligt dem har en bakomliggande orsak.

När några av deltagarna reflekterade kring orden; barn, ungdom eller elev och om de har olika innebörd uttryckte någon att barnet blir elev när det kommer in i skolan.

Att använda ordet elev kanske är mer professionellt och bidrar till att hålla sig på rätt arena menade en annan, eftersom det ibland kan finnas en tendens att "skolfolk" hamnar i eller tvingas utanför sitt kompetensområde när andra instanser kanske brister i ansvar. Hon menade att frustrationen kan bli mycket stor när barn i behov av stöd emellanåt kan bollas fram och tillbaka och riskera att hamna mellan stolarna. Då kanske ett ord som innefattar mer av hela människan kanske kunde vara behövligt.

Att möten mellan människor sker i mellanrummet, oavsett om det är barn eller vuxna är ännu en inställning som deltagarna hade gemensamt. De pratade om vikten av att kombinera ett respektfullt bemötande med en nyfikenhet på den andres upplevelse av situationen.

En av deltagarna blev påmind om uttrycket: *att gå i någon annans skor* under intervjun och insåg att det var något hon skulle använda sig av mer.

...att liksom förstå vad som ligger bakom å förstå lite mer på djupet hur eleven upplever sin skoldag och sin tillvaro å tankar om livet i stort å så så att e, att det finns en, det som man ser på utsidan kan ha så många olika förklaringar... vi i skolan är i allmänhet så snabba på att hitta lösningar men vi glömmar att ta med eleven många gånger i det... (Birgitta)

Vikten av att förmedla förhållningssättet att vi gör det här tillsammans, vi provar igen, det gör inget om man misslyckas utan det lär vi oss av och alltid vara medveten om det relationella och salutogena framkom väldigt tydligt hos några deltagare. De uttryckte att ett medvetet fokus på det som är bra, det som fungerar bra, hur vi pratar, vad vi säger, hur vi pratar om dem, och hur vårt kroppsspråk korrelerar med detta är avgörande faktorer för arbetet.

Att vara inlyssnande och vilja veta vem den andra är utan att rota var ett annat sätt att uttrycka detta. En av deltagarna beskrev att ett bra möte, ett möte människa till människa eller ett möte i bokstavlig mening, kännetecknas av att man förstår varandra. Att kunna ha olika åsikter, prata om situationer utan att någon känner sig utsatt och i slutänden komma fram till saker tillsammans just beroende på förmågan att sätta sig in en annan människas situation menade hon. En annan deltagare uttryckte önskemål om att alla går ifrån mötet med en go känsla i kroppen. Ytterligare ett prov på att mötet blivit bra beskrevs av någon mest som en känsla men ibland kommer kvittot även i ord. Bekräftelse på ett bra möte kan också komma via eleven långt senare.

En av deltagarna beskrev hur vårdnadshavare som återkopplar med tacksamhet fått henne att reflektera kring hur egen upplevelse av glädje och förnöjsamhet gör något med hennes utstråling. Hon hade en bild av att hon utstrålar lugn, trygghet och erfarenhet vilket tillsammans med respekt inför vårdnadshavare eller andra hon möter ger förutsättningar för fortsatt bra samarbeten.

7.2 Yrkesrollen

Genomgående i deltagarnas berättelser var ett tydligt uttryck för en uppskattande upplevelse av utbildningen till specialpedagog. Ord som användes i beskrivningarna var: *bra, fantastiskt roligt, intressant, utvecklande på alla sätt, professionellt och personligt stärkande och bekräftande, reflekterande som förändrade mig som människa.*

Att de lärde sig och fick med sig väldigt mycket samt utvecklades både som människa och profession är något som framkommer i allas redogörelser. Någon uttryckte att det var svårt att sätta fingret på exakt vad det var som var så bra men den sammanfattande upplevelsen var positiv. Visst fanns de mindre bra tillfällen och någon menade att hon kanske kunde sakna konkreta verktyg direkt efteråt men att hon då kunde luta sig mot sin tidigare lärarerfarenhet. En annan av deltagarna sa att all hennes tidigare erfarenhet bidragit till att bilda henne i mötet med eleverna. Hon menade att utbildningen sedan gav nycklar för att kunna utvecklas i sig själv. Numera tänker hon på sig själv som en nyfiken lärare som vill utvecklas hela tiden.

7.2.1 Upplevelser av yrkesrollen

Samtliga deltagare uppgav att man aldrig är fullärd, att det alltid finns något att förbättra och att de var övertygade om att de kommer att fortsätta att utvecklas. Någon uttryckte att för att förstå måste man utvecklas och det sker genom utmaningar och att man tvingas vrida och vända på sina egna tankar. Det fanns också en tydlig tillfredsställelse i att vara specialpedagog eftersom jobbet upplevs viktigt. Att stötta barn i behov av stöd och få uppleva att de lyckas var en stark drivkraft hos deltagarna. Det framkom vid flera tillfällen att deras eget lärande sker hela tiden och att exempelvis få glädjas tillsammans med en elev utvecklar inte bara professionen utan även personen.

Svårt att sära på...man har ju en typ av människosyn i grunden på nåt sätt som människa eller person å det speglar ju sig i jobbet också sen har man ju en värdegrund på jobbet som man utgår ifrån också. Det är ju också kopplat till vem jag är som person. Jag har haft nytta av min utbildning i mitt vardagliga liv, inte som professionell. Det gynnar mig i mitt privatliv också att tänka på det sättet. (Tina)

Vad det är att vara professionell uttrycktes som att vara lyhörd och tydlig med vad vi i skolan kan göra, att man tar ansvar även för att avsäga sig ansvar. Även att kunna förstå sammanhang, dra slutsatser, vara följsam och kunna ändra sig beroende på situation var enligt någon ett kriterium på professionalitet. Att vara medveten om sitt uppdrag och att det ska utföras samt hålla sig inom lagar, regler och styrdokument var ytterligare en definition. Veta vad man har med sig i sin utbildning, den formella kompetensen men också att anpassa sig efter den verklighet man möter- det mandat man får, uttryckte en annan.

...du kan ha hög kompetens å ändå handla väldigt oprofessionellt tänker jag, så professionaliteten det e väl kanske tänker jag att använda sina erfarenheter och sin kompetens på rätt sätt. Kompetensen omsatt i praktisk handling tror jag, jag skulle definiera det som. (Birgitta)

Upplevelsen av yrkesrollen och dess föränderlighet framkom i uttalanden kring att rollen ändras över tid utifrån behov på arbetsplatsen och att den formas av uppdraget men också utformas utifrån vem vederbörande är. Reflektionen under en av intervjuerna ledde till slutsatsen att: ”...man kan ju inte spela en roll.” Samtliga deltagare betonade att man inte är professionell om man är alltför personlig men att det samtidigt är en förutsättning att vara just det för att vara professionell. Gränsdragningen är ett ständigt pågående, medvetet och omedvetet reflekterande.

Den här namnskylden jag har här, den hjälper mig rätt så mycket [...] när jag sätter på mig den på morgonen när jag kommer så är jag liksom specialpedagogen [...] när jag tar av mig den när jag åker hem så det färdigt me, me jobbet. Jag lägger den på skrivbordet å så e jag liksom privata [...] de e en sån symbol för mitt eget också... välmående på nåt sätt. Man får försöka hålla isär det men också...eh, ta hjälp av saker man upplever...eh både i... det hänger ihop liksom. Det som händer på fritiden kan jag ju lära mig av och ta med i mitt jobb och tvärtom också. (Tina)

Trots den ständiga balansgången mellan att hitta rätt mellan person och profession uttryckte några av deltagarna att de ändå kliver in i en roll, ibland så mycket att man till och med kan glömma av att ringa sina barn eller utföra andra viktiga privata angelägenheter. Många års erfarenheter har för några bidragit till förmågan att kunna ”stänga av” så att barn i behov av stöd inte har krupit under skinnet på dem. Någon menar att det handlar om profession, att det finns en gräns där det blir belastande.

Rollen är ju inte ett skal ändå, utan det är ju nån slags... nåt slags stöd, men de e ju genomsläppligt om man säger så, de e ju nånting ändå som e... jag vet ju vad mitt uppdrag e, de e ju nåt jag håller mig i då, å jag vet ju idag vem jag vill vara... (Dagny)

7.2.2 Sig själv som redskap

Att se sig själv som ett redskap eller verktyg var en liknelse som alla kunde känna igen sig i. Upplevelserna, tolkningarna och beskrivningarna av detta uttrycktes bland annat som att: *man är en länk mellan eleven och omgivningen, jag är liksom bryggan mellan elev och lärare för att få läraren att förstå elevens behov-jag för elevens talan, vill göra något, hjälper läraren att bli bättre, verkligen försöka förstå, närmar mig, stöttar, försiktigt fysiskt och är en person, någon annan än läraren, som inte ställer oöverstigliga krav.*

Det handlar ju om att min kropp är mitt redskap...eh, mitt kroppsspråk, mitt sätt å prata, mitt sätt å tänka eh...i det så finns ju erfarenheterna med också så det är klart, hela jag är ju ett redskap eh...[...]...jag ger ju också men inte så mycket att det tär... (Dagny)

De sinnen som nämndes som arbetsredskap i första hand var syn, hörsel och känsel men under samtalens gång framkom att fler sinnen var inblandade både medvetet och omedvetet. Flera tog också upp att de under årens lopp utvecklat en god "fingertoppskänsla" samt en förmåga att känna av stämningar i exempelvis korridorer, klassrum eller möteslokaler.

...en person med stor grundtrygghet eh... jag har, jo men det e klart att det påverkar det e ju, vad ska man säga, personligheten e ju ens instrument på nåt sätt när man e lärare så att e... (lång paus) det är ju den man spelar med på nåt sätt. (Birgitta)

Någon menade att det viktigaste är att skapa bra relationer med eleverna som individer och kände ett krav på sig själv att alla elever ska känna förtroende. En annan betonade att skolan finns för att stötta eleven och inte tvärtom. Vikten av att stå fast vid sin övertygelse om eleven och tro på att det går även i små, små steg förmedlade någon.

Att vara med och hjälpa till så att alla elever utvecklas, inte bara ändra betyget F till E, var också ett uttryck för hur *redskapet* specialpedagogen kunde se ut när det gäller skolutveckling. En av deltagarna tog upp vikten av att öppna upp och visa det mänskliga. Att ge en bild av vem man kan vara som vuxen, visa att man tänker och känner och inte alltid vet vad som är rätt eller fel. Att man på något sätt bekräftar att man är människa.

...på nåt sätt blir man ju mer...mer verklig, mera levande, människa då... inte bara en tant med glasögon då, utan det finns mer... (Dagny)

Dubbelheten, kombinationen och komplexiteten av att vara både människa och tjänsteman återkommer med jämna mellanrum under alla intervjuerna och med alla deltagare. Samtliga uppmärksammar det faktum att lyhördhet och förmåga att ta olika perspektiv behöver finnas som redskap både i specialpedagogrollen och i sig själv.

Alla deltagare berättade att deras vardag mest består av arbete med lärare och annan skolpersonal - med vuxna. Detta kunde vara konsultationer, observationer, handledning och mycket administrativt arbete. Tanken är ju att det ska gynna eleverna eftersom alla som arbetar i skolan har samma mål, men påminnelse om detta behövs påpekade en av deltagarna. Att bidra till vuxnas lärande är det huvudsakliga men någon uttryckte att det inte är i så stor utsträckning som hon skulle önska. Hon såg det som en vision, upplevelsen av att lära tillsammans.

Försöker väl få lärarna å förstå att...de e inte säkert att dom vet hur eleverna upplever så vi måste lysna på eleven. En del lärare tycker ju inte...men så e de inte...jo, så e det! Det kan hända att du inte tycker det, men nu e det elevens upplevelse att det är så! (Boel)

En av deltagarna berättade att hon ibland kan sakna lärarjobbet men ser det som att hon är en form av lärare när hon har fortbildning för kolleger. En annan sa att hon ibland måste säga till sig själv att de vuxna är hennes elever. Om och när man hör andra vuxna tala illa om elever sätts professionaliteten på prov. Det kan vara utmanande att förstå, vara tydlig och rak utan att förmedla att man vet bättre samtidigt som man ska vara experten med metaperspektivet. Att då distansera sig genom att säga: så här kan man göra, detta menar Skolverket, SPSM eller de här forskarna och inte säga så här *är* det kan vara ett sätt att nå fram.

Någon beskrev sig som igångsättare av nya sätt att tänka och berättade att hon använder och trivs med mycket struktur bestående av planer, årshjul, mallar och andra redskap för ett mer utvecklat och utvecklande arbetssätt för och tillsammans med andra lärare. Att presentera en idé för ett lärarlag och sedan ställa frågor kring vad de tänker om den och på så sätt ge lärarna möjlighet att göra sina egna tankevändor, reflektera och bidra var något hon tyckte om.

Humor är något som kan ses som ett verktyg i många sammanhang enligt flera av deltagarna. De menade att det kan vara användbart både i en pågående situation och efteråt. Att den där tanten med glasögon kan vara lite lekfull och skoja till det utan att tramsa men också lite sträng och bestämd kan ihop med elever förhoppningsvis ge en upplevelse av att vara en trygg vuxen.

Alla deltagare förmedlar att de använder både människan-privatpersonen och tjänstemannen i sitt yrkesutövande om än på olika sätt och i olika hög grad. Man använder sig av personliga erfarenheter och drar nytta av dem, använder det man har upplevt och känner för att förklara och berätta om saker man ställts inför för att kanske komma fram till något tillsammans. Det är hela tiden en balansgång att ge lite av sig själv utan att det blir för mycket. Alla betonar samtidigt vikten av att man är i sin profession på jobbet och någon annan hemma.

...jag har faktiskt rent fysiskt olika glasögon, det här är mina ledighetsglasögon (skratt) så jag har fel glasögon på mig idag...[...]nä men att man har eh... att man har dom där professionella glasögonen på sig, att det e som ett filter som man väger alla handlingar å allt man säger genom, att all kompetens, det man har samlat på sig, erfarenheter, kompetenser å så e liksom ett filter som alla handlingar silas igenom. (Birgitta)

En av deltagarna sa att hon tyckte det var bra att visa känslor eftersom alla har ett känsloregister. Hon uttryckte att det inte är farligt och i stället kan man göra det ”pratbart”, exempelvis varför man får vissa känslor i vissa situationer. Hon menade att det går att dra nytta av. Om man som vuxen vågar visa känslor kan det bli en lärdom för eleverna också. Beroende på situation och vad eleven är i kan det vara användbart att vara öppen med sina livserfarenheter och vad man lärde sig av det i lagom mängd.

...använder alla mina sinnen. Som person e jag känslomässig... jag känner av olika intryck vilket ibland kan bli för mycket. Jag använder min personlighet men behöver styra mig utifrån var jag är. (Tina)

Hon ansåg vidare att detta är viktigt att lyfta med kolleger för att på något ingjuta mod eftersom de också hamnar i situationer med mycket känslor. I handledningssituationer går det att ta upp sådana frågor och funderingar med personal men hon uttryckte att det görs för lite.

Någon reflekterade kring att vara äkta eller autentisk och uttryckte lite tveksamheter kring ifall det kunde orsaka att man blir mindre professionell. En annan av deltagarna tyckte att genom att vara den man är samtidigt som pratar om värdegrunden delar man med sig av mycket av det förhållningssätt som kan vara nödvändigt.

7.2.3 Upplevelse av sig själv

Att ha förmågan och ibland krypa in i ”specialpedagogkoftan”, ”tjänstemannakostymen” eller ”rustningen” var något som hördes i flera av deltagarnas berättelser. Det kan vara nödvändigt

för att få distans och verkligen använda yrkesrollen både när något kommer för nära, om de egna känslorna och den egna personligheten riskerar att ta för stor plats eller när behovet av en tydlig myndighetsperson är större. Någon uttryckte tydligt att hon ibland måste stänga av personligheten helt när något blir för jobbigt. En annan sa att man får tänka på att det är ett jobb och inte låta det komma innanför skinnet på en. Samtidigt återkom uttrycken för att yrkesrollen innebär flytande gränser mellan människan och tjänstemannen, att livserfarenheter spelar roll och är något man drar nytta av.

Rent spontant känns det som det är väldigt mycket människa och väldigt lite tjänsteman...men det e klart man e ju egentligen tjänsteman men e... å att man ibland har... det gör ju att man ibland behöver fatta beslut å agera utifrån sin roll som tjänsteman mera än sin känsla som människa... så, men samtidigt är det ju ett yrke och en yrkesroll där det e liksom... det ingår väldigt mycket att vara människa... (Birgitta)

Det fanns vissa skillnader i antal verksamma år bland de intervjuade specialpedagogerna och det framkom i allas berättelser att tiden i yrket spelar roll för upplevelsen av trygghet och säkerhet i professionen. Åren som lärare, sedan utbildningen till specialpedagog och därpå följande erfarenheter har bidragit både till personlig utveckling och en större självklarhet i rollen. En av dem beskrev att hon numera upplever att hon kan något, vågar ta plats och stå upp för sig själv. Men det fanns också en klar medvetenhet om sig själv och sitt mående för att behålla sin professionalitet. Hon berättade att hon tidigare hade mycket svårt att förstå när lärare talade negativt om elever. Nu många år senare kan hon delvis förstå men menar att det hela tiden är en dubbelhet och balansgång i att förstå upplevelser, dela med sig av egna erfarenheter för eventuell igenkänning och på samma gång behålla eller ta tillbaka yrkesrollen i form av experten.

...när jag sitter i det samtalet [...] då, inom mig bubblar det för att jag blir arg...men jag lyssnar och säger jag förstår, vi ska lösa det[...]efteråt var jag helt skakis för jag håller ju inte med den personen... (Britt)

En annan deltagare berättade att hon blev ledsn, frustrerad och förtvivlad när hon i början som lärare inte kunde tillräckligt. Hon beskrev upplevelsen som att stå bredvid och gästspela när hon i vissa fall inte nådde fram till elever eller vårdnadshavare. Att inte lyckas med stabila relationer ledde då till en känsla av ett stort misslyckande. Den erfarenheten har hon nytta av idag.

Frustration över att inte nå fram, inte lyckas få lärare att vilja lyssna eller förstå en elevs behov kan ibland leda till irritation.

...blir irriterad då men jag försöker å inte visa det då, utan då försöker jag använda min list... (långt skratt) ...nä men alltså... ja, försöka förklara. (Boel)

Att det behövs tid för reflektion och för att hitta och behålla tilltro till sin egen förmåga var något som alla var eniga om. Det framkom också att det kan var nödvändigt att hitta människan och rollen utan att det blir teater men också att fundera kring vem man är i sitt jobb och sina roller.

...man går ju inte i och ur roller så... (Boel)

En av deltagarna nämnde att hon för många år sedan fick en bok att samla positiva, bekräftande ord och tankar för att bära med sig. Vid frågan om hon visste var den fanns idag kom

det jakande svaret snabbt följt av ett gott skratt. Därefter funderade hon högt om det kanske var dags att ta fram och läsa ur den.

Ett uttryck för en viss pragmatism framkom emellanåt, exempelvis när någon berättade om vårdnadshavare som kräver mer stöd, i princip en-till-en-undervisning, än skolan kan erbjuda. Att då ge nekande svar, att det inte är möjligt och att det inte är så skolan är tänkt att fungera samtidigt som en del av henne önskade stötta och bidra för barnets skull skapade många olika känslor. En annan av deltagarna beskrev hur de använder sig av en så kallad påverkanscirkel för att försöka undvika att lägga energi på sådant de omöjligen kan påverka och i stället sträva efter att acceptera situationen. Även inställningen: jag gör så gott jag kan och ”good enough” framträdde under intervjuerna.

En av deltagarna beskrev sig själv som ”en öppen bok”. Hon menade att saker syns på henne och att hon har svårt att dölja känslor.

Jag är ju bara människa... (Tina)

Hon menade att det är viktigt med ett öppet klimat. Saker som påverkar henne kan även påverka andra och det kan bli missförstånd. Hon berättade även att om exempelvis ett möte känns mindre lyckat försöker hon boka ett nytt och överlag ta tag i sådant som inte blivit bra. Hon menade att hon kan vara efterklok och grubblande men trodde ändå att hon lär sig av sina misstag. Hennes upplevelse var också att hon oftast kunde lämna personliga bekymmer på väg till jobbet.

...upplever jag ju, är övertygad om att jag är formad av livet också, å formad av alla år i skolan, av möten med elever och dom erfarenheterna och de har jag ju med mig... så klart, i min personlighet så det är jag helt övertygad om att det går inte att riktigt skilja åt...så (Tina)

Deltagarnas upplevelse av andras bild av dem hade stora likheter. Några beskrev sig som den stöttande och lyssnande medan andra framhöll och lyfte upp mer av den som utmanar. Hos samtliga framstod dock dubbelheten tydligt. De beskrivningar som hördes var: *att jag är snäll, tillmötesgående, tror dom märker att jag vill hjälpa dom, omtyckt men inte alltid, kan ställa jobbiga frågor, svara jobbigt och kanske vara påstridig, eleverna ser mig som en som lyssnar, som tar dem på allvar och försöker hjälpa till så att det blir bättre, kan nog upplevas som jobbig, alltid ställt frågor för att förstå och kanske utmana.*

7.3 Förutsättningar och förväntningar

7.3.1 Förutsättningar

Efter att ha lyssnat på allas berättelser är det tydligt att det spelar roll vilken ledning eller rektor man har och att det är avgörande för om arbetet ska kunna utföras optimalt och vara gynnsamt för verksamheten, och i slutändan för eleverna. Faktorer som lyftes på olika sätt av samtliga deltagare var att det beror på var man jobbar och om det är ”högt i tak”- att man får tycka och tänka högt. Det uttrycktes också att det, även om flera både jobbat och periodvis jobbar i motstånd, finns en stor frihet att utforma arbetet själv eller som någon sa:

...att mycket hänger på mig själv. (Dagny)

Att ”jobba i motstånd” förtydligades av några stycken genom förklaringen att det finns i kulturen. Den rådande skolkulturen innebär på många ställen att arbeta i motvind. Detta kan ibland visa sig genom att misstro och missnöje kommer i efterhand. Några talade också om en ibland upplevd osäkerhet ifall det talades bakom ryggen på dem både innan och efter en insats. Flera av deltagarna trodde sig se delar av förklaringen till detta i att det finns en ovilja och ett motstånd mot att förändra sig själv hos lärarna och de vuxna i skolan.

...svåraste är när man ser att det finns brister i undervisningen eller bemötandet av eleverna och att jag inte når fram till pedagogerna så att det kan ske en utveckling och förbättring. (Britt)

Krocken i specialpedagogens uppdrag och lärarnas förväntningar framträder tydligt i dessa lägen och det är något som alla deltagare beskriver på lite olika sätt.

...hjärtskärande när en elev äntligen vågar öppna sig och berättar om vad den skulle behöva för att det ska fungera i skolan och jag tycker att det är helt rimliga krav men det ändå inte blir så. Eleven får inte det den behöver och upplever ännu ett misslyckande och ännu ett svek från vuxenvärlden (Birgitta)

En av deltagarna upplevde att det kan vara tungt eftersom det är sparsamt med positiv respons, uppmuntran och tillit för det arbete hon planerar och utför. Hon menade också att det finns mycket mer att önska vad gäller tydligheten kring specialpedagogens roll och uppdrag. Emellanåt kan det till och med bli ännu mer luddigt när man enbart talar om ”elevhälsan”. Specialpedagogen riskerar att bli osynlig när elevhälsan blir det allmänna begreppet och alla, däri varande, yrkesroller ”klumpas ihop”, men hon uttryckte också att hon hade: *en pågående fundering* (Dagny) kring ifall det egentligen är viktigt vem specialpedagogen är.

De andra deltagarna upplevde tvärtom ett stort stöd, framför allt från rektor men också från elevhälsoteamet. Någon beskrev att det finns en prestigelöshet dem emellan vilket innebär att vem som gör vad inte alltid var så viktigt utan att man ibland kan gå in för varandra. Exempelvis kunde kanske skolsköterskan någon enstaka gång ta ett handledande samtal. Att komma och prata med eller ”tömma ur sig” hos sin rektor vid bekymmer beskrev flera stycken som en stor fördel.

Några av deltagarna hade fördelen att arbeta i par med en annan specialpedagog eller hade en nära kollega vilket förhindrar upplevelsen av ensamhet som också togs upp. Det är ofta en av baksidorna med att vara specialpedagog menade man och att det finns ett stort behov av att få samtala, tänka tillsammans med kolleger för att ”bolla” funderingar men också att tömma eller få ur sig frustration.

...irritationen vräker jag antingen ur mig till min kollega i bilen hem...så e den borta...vi e varandras spyhinkar ibland. Åh om de blir mycket... om jag tycker att det blir, om det går över gränsen så... pratar jag med rektor. (Boel)

När det gäller att få handledning var det väldigt olika förutsättningar för de specialpedagoger jag talat med. Några fick och har fått regelbunden handledning under lång tid medan andra inte hade någon alls.

Flera av deltagarna pratade om ”mellanrum”, att de ibland får någon slags mellanchefer- eller maktposition man egentligen inte vill vara i och som kan vara svår att förklara för lärarkolleger. De beskrev det som en otydlighet som kunde skapa osäkerhet åt olika håll och gav en upplevelse av att hamna mitt emellan lärare och rektor. Exempelvis vid handledningstillfällen kunde det finnas outtalade farhågor om att det som togs upp skulle föras vidare till rektor. Otydlighet eller osäkerhet kring sitt mandat är också något som kommer upp i intervjuerna.

...svårt... är jag en del i läraryrket... jag vet inte alltid vilken position jag har. Ingen säger emot mig...men ibland osäker på om det sägs något bakom min rygg... (Britt)

Alla deltagare talade om vikten av erfarenhet, att det bidrar till en upplevelse av trygghet i jobbet vilket ökar förutsättningarna för att utföra arbetet på ett bra sätt. De tog upp tillit till sig själv, trygghet i kunskapen och argumenten för sin människosyn och kunskapssyn som viktiga faktorer. Att hålla sig ajour med aktuell forskning och hela tiden ha teoriansknytning var också något som alla förmedlade som väldigt viktigt.

...är intresserad, vill hela tiden lyfta mig. (Britt)

Samtliga betonade även att lagar och förordningar, Skolverket och SPSM är något som bidrar till säkerheten. Någon beskrev styrdokumentet, främst kapitel 1 och 2 som en ledstång.

7.3.2 Förväntningar

Flera av deltagarna beskrev en upplevelse av otillräcklighet, funderingar kring andras upplevelse av ens prestation och hur det dyker upp många men framför allt skilda förväntningar och krav från olika håll. Dessa förväntningar kommer i första hand från lärare och vårdnadshavare. Bland annat uttrycktes på olika sätt att lärare i sin frustration emellanåt, mellan raderna önskar slippa elever som har stora behov av stöd eller att specialpedagogen ska fixa en snabb lösning på diverse problem. Vårdnadshavare å sin sida önskar mer och kanske obegränsat stöd till sitt barn.

Många gånger stämmer dessa förväntningar inte heller överens med vare sig uppdrag eller arbetsbeskrivning vilket gör det svårt att uppfylla dem. Till skillnad från en till viss del uttalad och outtalad åsikt inom skolan var samtliga deltagare övertygade om att det inte är barnen eller eleverna det är fel på men ibland kan det vara svårt att få andra att förstå vad man menar. Som någon sa är det svårt att ändra på andra och hon uttryckte att det ju inte kan bli något lärande om den andra inte ändrat sitt synsätt.

...förhoppningsvis ser läraren hur jag gör... (Dagny)

De pratade också om hur budget och andra ramar begränsar deras möjligheter att uppfylla förhoppningar eller önskningar.

...jag känner ibland att jag inte kan göra ett så bra jobb som jag skulle önska på grund av olika yttre omständigheter [...] att personer på andra positioner inte gör sin del, att ledningen inte ger förutsättningar, att tiden inte räcker till... (Birgitta)

Någon berättade att hon funderar mycket på om hon gjort rätt och tillräckligt och upplever ofta att hon önskar göra ännu mer för både lärare och elever.

En av deltagarna upplevde det jobbigt att yrkesrollerna speciallärare och specialpedagog alltför ofta blandas ihop trots att professionen funnits i så många år. Hon uttryckte att lärare har sett och ser på rollen och uppdraget väldigt olika men framför allt okunnigt. Det innebär förväntningar som inte stämmer överens vare sig med vad hon vill eller vilket uppdrag hon fått från rektor. Frustration över detta kan någon gång följa med hem och har till och med väckt henne på natten. Hon beskrev att det då kan vara lättare att vara på jobbet -mitt i det, än att uppleva maktlösheten när man är hemma.

Trots de olika hinder i arbetet som de intervjuade specialpedagogerna beskrev uppvisar alla en drivkraft och vilja att göra det de gör och fortsätta med detta. Att hitta andra sätt, att inte ge sig och försöka göra det bästa i situationen med motiveringen att det är en friskfaktor att lyckas i skolan var några av deras förklaringar. En annan uppgav att hon inte kan ge upp eller sluta hoppas.

...det är ju så här det ser ut. (Dagny)

Man kan behöva ställa sig utanför sig själv och inse att man har ett val för att inte bli ett offer för omständigheterna, menade någon.

7.4 Sammanfattning och analys

Hos alla deltagare visar sig en tydlig ödmjukhet inför människan-individen kombinerat med stark övertygelse om vikten av yrkesrollen och uppdraget. Det som också, trots motstånd och olika slags hinder, lyser igenom är drivkraften och tron på möjligheter att göra skillnad för elever i behov av stöd. På olika sätt beskriver specialpedagogerna att de använder sig själva som redskap i arbetet både i relation till elever och lärare. Samtliga deltagare lyfter och problematiserar den viktiga men också svåra balansgången mellan att vara tjänsteman och människa och använda detta på ett för eleverna, personalen och verksamheten utvecklande och bra sätt. Så länge som de är medvetna och lyhörda inför de människor och situationer de möter menar de att de har nytta av, och använder privata, personliga upplevelser i jobbet. Flera uttrycker också det omvända- att yrkesmässiga erfarenheter innebär ett lärande och personlig utveckling. Alla uttalar också att styrdokument och forskning är något de återkommer till och kontinuerligt lutar sig mot.

Det framträder även en önskan om en mer likvärdig skola uppbyggd utifrån ett elevhälsoperspektiv. En skola som är mer självreflekterande och mer självkritiskt ser över organisation och hur mycket vi vuxna själva faktiskt påverkar barns agerande och möjligheter. Mer av utvärderingar och analyser för att kunna utveckla det systematiska kvalitetsarbetet är också önskemål som uttrycks.

8 Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur några specialpedagoger upplever sin yrkesroll och sig själva som redskap i det didaktiska arbetet när det gäller att möta och stödja elever i deras utveckling och lärande. I detta avslutande kapitel diskuteras inledningsvis den metod som valts. Vidare förs en diskussion kring studiens resultat i relation till syfte, forskningsfrågor, litteratur och tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras studiens kunskapsbidrag samt sammanfattande kommentarer och förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Jag valde livsvärlds fenomenologin eftersom jag tycker mig hitta svar på de luckor jag upplever finns när det å ena sidan talas om elevernas situation å andra sidan lärarens arbetssituation. I den allmänna, men även interna debatt som förs blir detta ofta till motsättningar medan jag tänker att det kanske är två sidor av samma mynt.

Eftersom intresseområdet är upplevelser men även hur dessa påverkar interaktioner, samspel och har ett relationellt fokus fanns från början en önskan och tanke att använda triangulering, kombinerad metod, så kallad skuggning (Jacobsson & Skansholm, 2019) bestående av deltagande observationer, med betoning på observation samt öppna, halvstrukturerade livsvärldsinterjuer.

Av olika skäl som framkommer bland annat i förordet valde jag sedan enbart kvalitativa halvstrukturerade interjuer och att "lita på" deltagarnas berättelser om sina upplevelser (Stukat, 2011). Intervjuerna utgick från en intervjuguide som först prövades i en pilotintervju vilket ledde till att vissa frågor förtydligades och några ändrade ordningsföljd (Bryman, 2018). Deltagarna fick inte ta del av frågorna innan intervjun för jag ville ha spontana och icke-förberedda svar. Bland annat av den anledningen handlade en relativt stor del av de inledande frågorna om att få i gång ett samtal som skulle kännas tryggt för deltagaren. På kort tid och i ett digitalt forum (pga Covid -19) ville jag få deltagarna att känna sig någorlunda bekväma med att svara på frågor av ganska djuplodande karaktär. Vald metod fungerade bra för att uppnå syftet och besvara forskningsfrågorna; hur specialpedagogerna upplever sin egen yrkesroll i mötet med elever i behov av stöd, hur de använder sig själva som redskap i det didaktiska arbetet och vilken upplevelse de har av sig själva i sin yrkesroll när det gäller att stödja elever i behov av stöd.

Om till exempel en kvantitativ metod med enkäter hade valts hade syftet varit något annat. Det hade inneburit att samla enkla svar från många fler specialpedagoger för att kunna generalisera vad de ansåg om sin yrkesroll. Eftersom syftet är att få en djupare förståelse och kunskap om deltagarnas upplevelser föll valet på livsvärlds fenomenologin då denna, både teori och metod är vanlig när forskningsintresset är just individers upplevelser, hantering av situationer och eventuellt agerande utifrån detta (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Kritik som ibland framförs mot kvalitativa studier är att den kan vara subjektiv och beroende av forskarens egna idéer (Bryman, 2018). Han nämner vidare att forskaren själv är det viktigaste verktyget och egna intressen kan styra inriktningen vilket kan stämma väl in på denna studie. Även Kvale och Brinkman (2009) lyfter kritiska invändningar så som att den är personberoende, snedvriden och inte tillförlitlig. Dock har en medvetenhet om detta och att förståelse kunnat styra både frågor och frågandet funnits med hela tiden. Många genomläsningar och upprepade lyssningar har förhoppningsvis styrt de fortsatta interjuerna till att bli alltmer lyssnande utan ledande frågor. Märkte under arbetets gång att interjuerna utvecklades så till vida att jag blev bättre på att ställa följdfrågor, vågade ställa "svåra" frågor samt även vara tyst och vänta in svaren. En annan insikt i linje med Kvale och Brinkman (2009) är

att hela forskningsprocessen definitivt inneburit en förändrings- och utvecklingsresa. Att de kritiska argument som används mot kvalitativa intervjuer även kan vara dess styrka är i detta sammanhang intressant att nämna (Kvale & Brinkman, 2009).

Tanken var också att använda respondentvalidering eller kommunikativ validitet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Att detta ej kunde genomföras är en svaghet i studien men kan möjligen kompenseras av att intervjusituationen gav möjlighet för uppföljande frågor samt att en andra intervju gjordes senare med alla deltagare utom en. Ännu en svaghet i studien är det faktum att endast två av intervjuerna transkriberats vilket kan ha påverkat resultatet.

Jag är medveten om att mitt angreppssätt och vilja att inkludera flera perspektiv i inledningen möjligtvis är att gapa efter för mycket och ligger mig i fatet men livs- och yrkeserfarenheter har mer och mer övertygat mig om att inget är antingen eller. Att få denna övertygelse bekräftad ju mer jag studerat och förstått av livsvärldsfenomenologin och hur allting påverkar vartannat ville jag ändå försöka. Kraven på specialisering och avsmalnande leder alltför ofta till stuprörstänk alla kategorier och är sällan till fördel för någon, i synnerhet inte barnen.

8.2 Resultatdiskussion

8.2.1 Människosyn

Flera av deltagarna uttrycker med enfass hur viktigt det är att tala *med* eleverna och verkligen lyssna på deras egna tankar och idéer om sin situation. Både för att de många gånger har lösningar på problem som uppstår, och även av respekt för människan. Det engagemang som deltagarna delar med sig av när det gäller elevens röst och välmående i skolsammanhang visar på vikten om medvetenhet kring makt och demokratifrågor och de brister som fortfarande kan finnas i elevhälsoteam angående barns ställning och möjligheter (Hjörne & Säljö, 2004). Även det problematiserande om makt och vem som äger den frågan i utbildningssystemet som Nilholm (2007a) talar om framträder i deltagarnas berättelser. Det kan handla om allt ifrån elevens möjligheter att vara delaktig i sitt liv och utbildning till specialpedagogens upplevelse av att kunna eller inte kunna påverka sitt arbete och den eventuella frustration detta innebär.

Det specialpedagogiska perspektiv som genomsyrar och väger tungt i allas berättelser är det relationella. Aspelin (2015) tar upp begreppet professionell relationskompetens vilket han menar behöver ses från två håll. Skillnaden mellan dem kan beskrivas som hur läraren agerar *till* relationer respektive *i* relationer. Dessa ontologiskt olika perspektiv kan skönjas i deltagarnas beskrivningar om hur de parerar balansgången mellan specialpedagogen och människan när de relaterar till de elever de möter. Hur mycket av det dagliga arbetet som handlar om det mellanmänniska lyfts flera gånger i intervjuerna vilket också Ljungblad (2016) påvisar nödvändigheten av i sin avhandling.

Aspelin (2015) beskriver vidare vikten av att fortsatt föra samtal om och definiera begrepp som används. Även Hylander (2018) nämner att begreppsosäkerhet kan vara en orsak till missförstånd i olika sammanhang. Även om alla medverkande specialpedagoger uttryckte vikten av det relationella synsättet skulle det vara intressant att låta dem mötas för att fortsätta samtalet och kanske enas om definitionen både av detta och andra relevanta skolbegrepp.

8.2.2 Yrkesrollen

I en avhandling av Sandvik (2009) påvisas bland annat vikten av interpersonella relationer, tid för reflektion och även känslors plats i pedagogiskt arbete och handlande. Detta menar hon spelar roll för exempelvis utvecklat professionellt självförtroende samt höjd beredskap att ta barns perspektiv. Hur upplevelser och erfarenheter tillsammans med elever har bidragit till en känsla av växande och större säkerhet i yrkesrollen vittnar flera av studiens deltagare om. Deltagarna beskriver en upplevelse av tillfredsställelse av att vara just specialpedagog eftersom den yrkesrollen är viktig för elever i behov av stöd. Att ta elevens perspektiv och stå på elevens sida är också beskrivningar som förs fram. En stor del av det didaktiska arbetet handlar om att stötta lärare och därmed indirekt möta elever i behov av stöd. Denna del av yrkesrollen beskrivs som ett ständigt balanserande och nödvändighet av lyhördhet och tydlighet åt alla håll.

Även Bredmar (2014) menar att det är viktigt att uppmärksamma känslors betydelse i lärararbete för att de kan bidra till en bredare förståelse för ett vidgat yrkeskunnande vilket också tas upp i min studie. Bredmar (2014) beskriver vidare hur lärare som använder sig av emotionell lyhördhet har en känsla och förståelse för helhetssituationer och på så vis förenar rationalitet och omsorg. Deltagarna bekräftar detta både för egen del som människa och hur det kan vara användbart i yrkesrollen. När arbetet upplevs och förstås som en helhet, eller en sammanflätad livsväv, och hänsyn tas till den levda verkligheten upplever lärare arbetsglädje.

Ovanstående är möjligtvis av ännu större betydelse med tanke på den upplevelse av ensamhet som uttrycks av några deltagare. Skillnader i antalet år i yrket visar sig spela roll för upplevelsen av trygghet i yrkesrollen men också tillgången till eller avsaknaden av arbetskamrater som förstår yrkets komplexitet. Att befinna sig i ett slags ”mellanrum”, eller inte ha en tydlig tillhörighet på arbetsplatsen i egenskap av specialpedagog är ytterligare en faktor som spelar roll för upplevelsen av yrkesrollen.

Ensamhet i yrkesrollen tas också upp av Hylander (2018) som skäl till osäkerhet och rädsla att profilera sig utifrån sin kompetens i vissa fall.

Samtliga deltagare beskriver både utbildningen till, och arbetet som specialpedagog som något som utvecklat och fortfarande utvecklar dem både professionellt och som människor.

Detta är intressant att jämföra med de resultat Andren (2012) kommit fram till i sin studie som visar att personlig utveckling och självkänedom kan påverka förhållningssättet till yrkesrollen och höja graden av professionalitet.

Alla deltagare uttrycker uppskattning och lite överraskning över innehållet efter intervjuerna. Stunden beskrivs som fortbildning av någon. Att alla utom en också ställde upp på en uppföljande intervju kan tyda på en längtan eller avsaknad efter att få reflektera kring sin yrkesroll och sitt uppdrag. Vid de uppföljande intervjuerna inledde flera med att de sedan sist tänkt och funderat vidare på vårt samtal vilket märktes genom att den nya intervjun kom i gång snabbt och kunde ta vid där den första slutat. Det är en spännande tanke att den första intervjun möjligtvis satte i gång vidare tankar kring yrkesrollen och en eventuell yrkesidentitet samt att de uppföljande intervjuerna blev ännu mer av ett samtal än en intervju.

8.2.3 Förutsättningar och förväntningar

Reichenberg och Löfgren (2019) visar på att högre grad av self-efficacy kan ha avgörande effekt på handlingsinitiativ, ansträngningsnivå samt kapacitet att fortsätta trots motstånd vilket deltagarna i denna studie visar tydliga prov på. Trots detta framkommer även i min undersökning upplevelser av lite makt, ibland otydliga mandat men också känslor av otillräcklighet

samtidigt som engagemanget för barn i behov av stöd är stort vilket kan jämföras med en studie av Cole (2005). Även situationer av etisk stress och svårlösta dilemman hörs i intervjuerna vilket också Colnerud (2015) tar upp och pekar på behovet av utrymme för moraliska frågor och begrepp.

Hur skilda förväntningar från olika håll påverkar upplevelsen av sin vardag och yrkesrollen samt möjligheterna att utföra arbetet enligt styrdokument och examensordning (SFS 2017:1111) berättar specialpedagoger om i min studie, vilket också von Ahlefeld Nisser (2014) beskriver. Dessa olika uppfattningar i omgivningen, ibland grundade på okunskap, kring hur de ska möta och arbeta med elever i behov av stöd är något som alla deltagare beskriver. Några tar upp att rådande skolkultur innebär ett motstånd. Ibland är upplevelsen att lärare, mellan raderna önskar att specialpedagogen svingar ett trollspö för snabbt förändra en besvärlig situation. Höga och ibland orimliga krav från vårdnadshavare kan någon gång bidra till att upplevelsen av yrkesrollen är utmanande.

Men yrkesrollen innebär också frihet och skapar möjligheter att utforma arbetet för elever i behov av stöd som ger goda resultat. Flera av deltagarna uttrycker en upplevelse av stor tillfredsställelse när de får respons på sitt arbete, direkt från elever som lyckas eller indirekt via lärare att interventioner har påverkat situationen i positiv riktning.

Gidlund (2018) resonerar kring ifall svårigheterna att implementera begreppet inkludering, vars innebörd inte heller är helt klarlagd och definierad i många verksamheter, delvis beror på att det är ett top-down-begrepp som beslutades om i Unesco 1994. Ett liknande ovanifrånperspektiv vad gäller tillkomsten av specialpedagogutbildningen går att utläsa i en artikel av von Ahlefeld Nisser (2014) när begreppet ”en skola för alla” myntades i samband med ett riksdagsbeslut om att förändra skolan till en mer inkluderande skola.

Trots att uppdraget och yrkesrollen tolkas och definieras olika beroende på omgivning, att förutsättningar skiljer sig åt och deltagarna uttrycker önskemål om vissa förändringar upplever alla deltagare att de gör skillnad i sitt arbete med elever i behov av stöd, att de utvecklas både som människor och tjänstemän och vill vara kvar i sitt yrke.

Under min utbildning problematiserades då och då det faktum att trots att specialpedagogutbildningen funnits i mer än tjugofem år har förvånansvärt lite skett ute i skolans verklighet vad gäller specialpedagogiskt tänkande och förhållningssätt med avseende på främjande, förbyggande och likvärdighet (J. Johnsson, personlig kommunikation, 5 september, 2018).

Kan ovanstående frågeställning möjligtvis delvis besvaras i det faktum att, som jag förstår det, yrket specialpedagog kom till efter ett politiskt beslut och inte utifrån lärares praxis och önskat behov i skolorna? Resultatet i denna studie säger en smula om att arbeta under dessa förutsättningar-nästa fråga är om det går att vända?

8.3 Kunskapsbidrag

Att undersöka och ta del av *all* befintlig forskning har naturligtvis inte varit möjligt. Jag har dock inte hittat någon med denna specifika ingång där specialpedagogers egen upplevelse av sin situation blir mer ingående berättad. Utifrån intresset, den engagerade dialogen och viljan att svara tolkar jag deltagarnas upplevelse av att delta i denna studie som att det var givande och möjligtvis utvecklande även för dem. Alla deltagare har efter intervjuerna uttryckt att de uppskattat samtalen, att frågorna var ovanliga och intressanta och att de satt i gång vidare reflektioner. Någon upplevde nästan tillfällena som fortbildning. Det säger något om vikten av

att få tid för eftertanke och möjlighet att samtala om specialpedagogens yrkesroll, olika upplevelser av den och vilka direkta konsekvenser det kan få för det didaktiska arbetet kring elever i behov av stöd.

Det som denna studie kan bidra med är därför ännu ett bevis för att tid för samtal och reflektion är av stor betydelse för upplevelser av lärande och utveckling av och i yrkesrollen. Både för att bli tryggare i sin yrkesroll och för att hitta sin yrkesidentitet. Kanske kan den också bidra till ett närmande av vilka grundläggande värderingar, uttalade eller outtalade som påverkar lärare och därmed skolors utvecklingsarbete och möjligheter att stödja elever i behov av stöd.

Vi människor behöver hitta var vi själva är innan vi kan ta till oss ny kunskap (Timperly, 2019).

8.4 Sammanfattande kommentarer samt nya forskningsidéer

På något vis upplever jag att detta arbete delvis givit mig svar på min grundläggande fråga: om och i så fall hur livsvärlden kan användas som grund för att fördjupa lärares och specialpedagogers reflektioner kring sin egen roll, lärande och betydelse för möten med elever och elevers lärande? Bredmar (2014) hänvisar i sin avhandling till Martin Heidegger, en av livsvärldsfenomenologins företrädare som bland annat menade att essens (*vad* något är) och existens (*att* något är) inte går att särskilja, som talar om människans existens som bara är men som också måste tas i besittning. En människa, oavsett vuxen eller barn, blir till i mötet med andra. Det är spännande att deltagarnas beskrivningar av sin livsvärld i denna studie tyder på att de är svårt att hålla isär yrkesrollen, redskapet och människan.

Min nyfikenhet på människors upplevelser och hur det inverkar på hur vi agerar har funnits länge. Sedan många år också ett engagemang för barns välmående som, direkt och indirekt påverkar de vuxnas och omvänt. Fenomenologin, så som jag förstår den, förklarar och speglar den upplevelse av världen som stämmer bäst in på min egen, ännu mer efter de erfarenheter jag fått av livet de senaste åren. Den har definitivt utvecklat mitt lärande och mina kunskaper med fler perspektiv och infallsvinklar.

Denna studie har bidragit till ännu större nyfikenhet och skapat många nya frågor och forskningsidéer hos mig.

Att forska vidare på upplevelser av yrket och hur det påverkar människan, rollen och tolkningen av uppdraget även hos lärare tänker jag hade varit intressant för att fördjupa och synliggöra yrkets komplexitet.

Min erfarenhet är vidare att många vanliga begrepp i skolan, exempelvis relation, respekt, rättvisa, inkludering med flera förstås, tolkas och definieras olika av olika individer. Att ta reda på mer om detta och sedan undersöka möjligheten till en universell tolkning hade varit spännande.

Ytterligare ett område som varit angeläget att studera mer är hur tankar om barn och unga framträder i forskning och om det går att utläsa vilken människosyn-elevsyn som ligger till grund för dessa formuleringar.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95. ISSN 1401-6788
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik-att bygga broar*. Liber.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 324) Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30157/gupea_2077_30157_1.pdf;jsessionid=F4365FC8B9F820DEBA6058A734BC2686?sequence=1
- Arbetsmiljöverket. *Arbetsmiljölagen*. (AFS 2015:4) Hämtad 2022-08-20 från https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/foreskrifter/organisatorisk-och-social-arbetsmiljo-foreskrifter-afs2015_4.pdf?hl=AFS%202015:4%2010%20C2%A7
- Aspelin, J. (2001). Relationer i undervisningen. *Utbildning & Demokrati*, 10(3), 27-33 Hämtad från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2001/nr-3/jonas-aspelin---relationer-i-undervisningen.pdf>
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 1-16. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:915784/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser. Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 3-13. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1051527/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Berndtsson, Inger C. (2019). Livsvärldens betydelse för specialpedagogik. I I. C. Berndtsson, A. Lilja, & I. Rinne (red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 57–82). Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl. s. 9-58). Studentlitteratur.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar – om det bortglömda omdömet*. Volante
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i pedagogiskt arbete*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 351). Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/35247/gupea_2077_35247_1.pdf?sequence=1
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

Cole, B.A (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re- conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20:3, 287-307,
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>

Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and teaching*, 21(3), 346-360. Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13540602.2014.953820>

Folkhälsomyndigheten. (2018). *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985-2014*. Hämtad 2022-05-22 från [https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets-sets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/varfor-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf](https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/varfor-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf)

Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441-455. Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2017.1370739>

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. (2015:13). Karlstad universitet. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULL-TEXT01.pdf>

Göteborgs Universitet. *Specialpedagogprogrammet*. Hämtad 2022-08-20 från <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/specialpedagogprogrammet-l2spp>

Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 119-134. ISSN 1401-6788

Hilmersson, M. (2008). *Yrkesroll, yrkesidentitet och personlig identitet – Personalchefers upplevelser av sitt yrke*. [Magisteruppsats, Göteborgs Universitet]. Hämtad 2022-09-23 från <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/10301/Mona%20Hilmersson.pdf;jsessionid=30C1653BF62A5AA2F280008F76AD63F0?sequence=1>

Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15, 321-338. Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.linged.2005.07.001>

Hylander, I. (2011). *Elevhälsa i retorik och i praktik, i Vetenskapsrådets Resultatdialog 7/2011*, 54-62. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<https://www.yumpu.com/sv/document/read/17631797/resultatdialog-2011-vetenskapsradet/56>
hämtad 2022-05-22

Hylander, I. (2018). Perspektiv på yrkesroller och teamutveckling inom hälsofrämjande arbete. I Löfberg, C (Red.), *Elevhälsoarbete under utveckling – en antologi*. (s.45–70). Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/elevhalsoarbete-under-utveckling-en-antologi-tillganglig-version.pdf/>

Högskoleverket. (2012) (Rapport 2006:10) *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i svenska skolan*. Högskoleverket.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Lilja, A. (2013). Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, Vol 13*, 1-10 Hämtad från <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179>

Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning- en relationell studie om det oberäkneliga I matematikundervisningen*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 381). Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://www.skolporten.se/app/uploads/2016/01/gupea_2077_41112_1-1.pdf

Läraryrket. *Yrkesetiska principer för lärare*. Hämtad 2022-08-20 från <https://laraesyretik.se/yrkesetiken/>

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for Inclusive Education in Japan and Finland: Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education, 35(1)*, 100-114. Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2019.1615800>

Nationalencyklopedin. (u.å.). Människosyn. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022-05-22 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/manniskosyn>

Nilholm, C. (2007a). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2.uppl.) Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007b). Forskningen om specialpedagogik. Landvinningar och utvecklingsvägar. *Pedagogisk forskning i Sverige, 12(2)*, 96-108. ISSN 1401-6788

Nilsson, I. (2012). *Sociala investeringar kring barn och unga*. Skandia försäkringsaktiebolag. Hämtad från [130301-soc_inv_1301.pdf](https://www.skandia.se/130301-soc_inv_1301.pdf) ([ideerforlivet.se](https://www.socinvest.se))

Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (4:e uppl.). Liber

Psykologilexikon. (u.å.). Kognitiva mönster. I *Psykologiguiden*. Natur och Kultur. Hämtad 2022-09-21 från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon?Lookup=kognitiva%20scheman>.

Reichenberg, M. (2020). Positiv specialpedagogik: Lärares och elevers self.efficacy – konsekvenser för läsundervisning och medborgarfostran. I: A.-K. Swärd, M. Reichenberg & S. Fischbein (red.), *Positiv specialpedagogik: teorier och tillämpningar* (s. 21-36). Studentlitteratur.

Sandvik, M. (2009). *"Jag har hittat mig själv och barnen"*. *Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*. Enheten för barnpedagogik, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Jakobstad. ISBN 978-951-765-508-8 Hämtad från <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52547/Sandvik-Marta.pdf?sequence=2>

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.

Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan* (3:e uppl.). Socialstyrelsen. Hämtad 2022-08-20 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4205>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB

Svenska Unescorådet (2006.) *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie, nr 2/2006. Svenska Unescorådet <https://unesco.se/?infomat=salamancadeklarationen>

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Gleerups.

Timperly, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Trondman, M. (2003). *Kloka möten. Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Studentlitteratur.

Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning & demokrati*, 22(2), 7-35. Hämtad från <https://journals.oru.se/uod/article/view/990/979>

Trost, J. & Hellström Muhli, U. (2014). *Att skriva uppsats med akribi* (4:e uppl.). Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf

Von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Missiv

Ljungskile 2020-11-06



Hej!

Jag heter Elisabet Tyrenius och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Jag skriver mitt examensarbete under hösten 2020. Det ska bli en kvalitativ, fenomenologisk studie om hur pedagoger ser på och upplever sin yrkesroll och sitt uppdrag.

Relationell pedagogik är ett litet men växande forskningsområde samtidigt som begreppet moralisk eller etisk stress är ett begrepp som tar alltmer plats inom de yrkesområden som möter och arbetar med människor. Mitt intresse ligger i hur dessa fenomen visar sig i pedagogers yrkespraxis.

Min avsikt är att intervjua och samtala med specialpedagoger och/eller speciallärare kring hur de ser på sin egen roll och betydelsen det kan ha för mötet, specifikt, med elever i svårigheter. Jag tänker att intervjun tar mellan 1 och 1,5 timme. Materialet ska därefter analyseras och tolkas med hermeneutisk metod. Alla insamlade uppgifter kommer att vara anonyma och skall enbart användas i forskningssyfte till min magisteruppsats. Allt deltagande är helt frivilligt och du som medverkar kan när som helst meddela att du inte längre vill delta och avsluta din medverkan.

Jag letar efter dig som har arbetat ett tag. Intressant och spännande om du dessutom har erfarenhet av att handleda kolleger, enskilt eller i grupp. Jag hoppas att du blir nyfiken och har tid och lust att träffa mig för ett samtal/intervju. Jag återkommer inom kort.

Har du frågor eller vill veta mer, hör gärna av dig till mig via e-post: etyrenius@gmail.com eller på telefon: 0706-303390.

Stort tack på förhand!

Elisabet Tyrenius

Handledare:

Inger Berndtsson, docent

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Göteborgs Universitet

inger.berndtsson@ped.gu.se

Bilaga 2. Intervjuguide

ERFARENHET/Engagemang

Berätta om dig själv.

Hur länge har du arbetat i skolan?

Vilka är dina andra yrkeserfarenheter?

Beskriv ditt arbete.

Vad fick dig att vilja arbeta med barn och skola, vad driver dig, vad får dig att vilja fortsätta?

Kan du berätta om någon situation du är nöjd respektive mindre nöjd med?

Hur tänker du att barnen skulle beskriva dig?

RELATIONER-REDSKAP

Kan du uppleva att du har bra och dåliga dagar på jobbet? Vad beror det i så fall på tänker du?

Har du funderat på om och i så fall hur det påverkar eleverna?

Berätta om ett tillfälle eller händelse som påverkat dig i relation till barn och ungdomar.

Vad gjorde du? Vad upplevde du? Hur påverkades du? Hur reagerade du/ din kropp?

Hur påverkas du av barn i behov av stöd?

Hur tänker du kring elevens upplevelse av sin situation/skoldag? Hur påverkar det dig?

Hur tänker du kring att använda sig själv som redskap? Kan du se dig som ett redskap? Är det användbart? Beskriv hur du gör?

...när du möter elever i behov av stöd?

...eller när du möter vuxna som möter elever i behov av stöd?

Hur förmedlar du "dig själv som redskap" genom andra?

Hur går det med dig(redskapet) när det är jobbigt, ledsamt, stress osv (starka känslor), upplevelser av utsatthet? Vad händer med professionaliteten?

Uttrycket "gå i någon annans mockasiner", vad innebär det för dig?

UPPDRAGET-YRKESROLLEN

Vad fick dig att läsa vidare? Vad tänker du om din utbildning?

Hur ser du på ditt uppdrag?

Hur ser du på din roll?

Hur tänker du kring din egen roll i mötet specifikt med barn i behov av stöd? Är det anorlunda? På vilket sätt?

Hur upplever du din roll om vi lägger till orden tjänsteman och/eller människa?

Vem är du bakom tjänstemannen? Är det skillnad? Använder du båda?

Hur upplever du din egen betydelse, alltså den människa och de livserfarenheter du har, i relation till eleven?

Vad är det svåraste eller jobbigaste du upplever med specialpedagogrollen?

Kan egna personliga erfarenheter spela roll? Hur tänker du kring det?

Vilka sinnen tänker du att du använder i din yrkesvardag?

Hur tänker du kring begreppen personlig och privat?

Hur vill du beskriva professionalitet?

Hur har du kommit fram till dessa dina tankar och reflektioner? Teorier bakom?

Vad tänker du kring begreppet etisk stress, är det något du kan uppleva?

Vad innebär kompetens för dig?

Om jag säger människosyn och kunskapssyn, hur påverkar det dig, din yrkesroll och vardagspraktik?

UTVECKLING

Är det skillnad idag och när du började arbeta, hur?

Finns det utrymme för liknande frågor, funderingar och tankar i vardagen?

Upplever du att du har tilltro till din egen förmåga?

När du har bra möten, vad händer mellan dem som är med? Vad upplever du?

Vad innebär skolutveckling för dig?

Om du fick önska, Hur hade skolutveckling sett ut och hur hade du och din roll använts?